

11-2017

The Impact of the Empowerment Training Programme (Tamkeen) on Developing the of Cycle-2 Principals' Competencies in the AL Ain City

مريم خليفة علي الغيثي

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses

Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

علي الغيثي, مريم خليفة, "The Impact of the Empowerment Training Programme (Tamkeen) on Developing the of Cycle-2 Principals' Competencies in the AL Ain City" (2017). *Theses*. 708.
https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/708

This Thesis is brought to you for free and open access by the Electronic Theses and Dissertations at Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in Theses by an authorized administrator of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

11-2017

أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم

مريم خليفة علي الغنثي

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

Theses. 708. (علي الغنثي, مريم خليفة, "أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم" (2017) https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/708

This Thesis is brought to you for free and open access by the Electronic Theses and Dissertations at Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in Theses by an authorized administrator of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

جامعة الإمارات العربية المتحدة

كلية التربية

قسم أصول التربية

أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية
بمدينة العين من وجهة نظرهم

مريم خليفة علي الغيثي

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(مسار القيادة التربوية)

إشراف د. شيخة الطنجي

نوفمبر 2017

إقرارُ أصالةِ الأطروحةِ

أنا مريم خليفة علي الغيثي، الموقعةُ أدناه، طالبةُ دراساتٍ عليا في جامعة الإمارات العربية المتحدة، ومقدمةُ الأطروحةِ الجامعيةِ بعنوان: " **أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفاياتِ مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم** "، أقرُّ رسمياً بأنَّ هذه الأطروحة هي العملُ البحثيُّ الأصليُّ الذي قُمتُ بإعداده تحت إشرافِ د. **شيخة الطنيجي**، أستاذة مشارك في كلية التربية. وأقرُّ أيضاً بأنَّ هذه الأطروحة لم تُقدِّم من قَبْلُ لنيلِ درجةٍ علميةٍ مماثلةٍ من أيِّ جامعةٍ أخرى، علماً بأنَّ كلَّ المصادر العلمية التي استعنتُ بها في هذا البحث قد تمَّ توثيقها والاستشهادُ بها بالطريقة المتفق عليها. وأقرُّ أيضاً بعدم وجود أيِّ تعارضٍ محتملٍ مع مصالح المؤسسة التي أعملُ فيها بما يتعلقُ بإجراءِ البحثِ وجمعِ البياناتِ والتأليفِ وعرضِ نتائج و/أو نشرِ هذه الأطروحة.

توقيع الطالب: Manam التاريخ: 17.12.2017

إجازة أطروحة الماجستير

أُجيزَتْ أطروحةُ الماجستير مِنْ قِبَلِ أعضاءِ لجنةِ المناقشةِ المشارِ إليهم فيما يلي:

(1) المشرف (رئيس اللجنة): د. شيخة الطنجي

الدرجة: أستاذ مشارك

قسم أصول التربية

كلية التربية

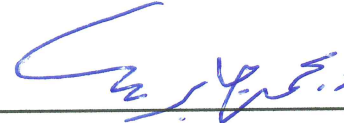
التوقيع:  التاريخ: 11/12/2017

(2) عضو داخلي: أ.د. محمد جابر قاسم

الدرجة: أستاذ دكتور

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

التوقيع:  التاريخ: 12/12/2017

(3) عضو خارجي: د. عمر الخصاونة

الدرجة: أستاذ مشارك

قسم أصول التربية

كلية التربية

جامعة العين للعلوم و التكنولوجيا

التوقيع:  التاريخ: 2017 /12 /11

أُعْتُمِدَتِ الأطروحةُ مِنْ قِبَلِ :

عميد كلية التربية : أستاذ دكتور / أوليفر برنارد

التوقيع : Bernard Oliver التاريخ : 14/12/17

عميد كلية الدراسات العليا : أستاذ دكتور / ناجي واكيم

التوقيع : [Signature] التاريخ : 17/12/2017

النسخة رقم 8 من 8

حقوق النشر © 2017 مريم خليفة علي الغيثي
حقوق النشر محفوظة

المُلخَص

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على مديري المدارس في تطوير كفاياتهم القيادية، والتعرف على العوامل التي تُساعد البرامج التدريبية على تحقيق أهدافها؛ وذلك من خلال المقترحات التي قدمها مديرو المدارس من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النوعي؛ حيث قامت بإجراء مقابلات فردية مع المشاركين لجمع البيانات. وقد تكون مجتمع الدراسة من (17) سبعة عشر من مديري مدارس الحلقة الثانية فقط بمدينة العين؛ وذلك خلال العام الدراسي 2016-2017.

وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الأول والذي نصّه: ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟ أن وجهات نظر المديرين تتلخص في عشرة محاور، وهي: البيئة المدرسية وعملية صنع القرار، وعملية تقييم أداء المعلمين، وممارسات المعلمين التدريسية، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، والتقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، وعلاقة مدير المدرسة بالمعلمين، وعلاقة مدير المدرسة بالطالب، وعلاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأخيراً مجتمعات التعلم المهنية.

كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني للدراسة؛ والذي نصّه: ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟ خلصت الباحثة إلى ما يلي: تم تحليل إجابات (17) سبعة عشر من مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين، ومن خلال المقابلات الفردية تم التوصل إلى عدد من المقترحات، نُجمل بعضها فيما يلي: زيادة عدد الورش التدريبية، وتقليل مدة الفترة الزمنية لكل ورشة وإيجاد مديري

مقيمين داخل المدرسة وتصميم برنامج تدريبي مبني على احتياجاتهم بصورة دقيقة وإشراك مؤسسات محلية في التدريب.

كلمات البحث الرئيسية: (تمكين)، البرنامج التدريبي، كفاية مديري المدارس، مديرو المدارس، الحلقة الثانية، مدينة العين.

العنوان والملخص (باللغة الإنجليزية)

The Impact of the Empowerment Training Programme (Tamkeen) on Developing the of Cycle-2 Principals' Competencies in the AL Ain City

Abstract

The purpose of this study was to identify the impact of the empowerment training programme (Tamkeen) on developing the competencies of the school principals of Cycle 2 under the umbrella of Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK) in the City of Al-Ain. The study also provided the voice of the principals regarding improving the contents of Tamkeen programme. This study was an exploratory and incorporated interview as an approach to collecting the required data. The study sample of the participants (interviewees) consisted of seventeen principals. The interviews were conducted during the academic year of 2016/2017.

The study proposed two research questions: i) what would be the possible impact of Tamkeen programme on developing competencies from the principals' perspectives? and ii) what are the recommendations of the principals for improving the efficiency of Tamkeen? The responses to the first question indicated ten impacts of Tamkeen on the following competencies: the school environment, ability to make the right decision, practical assessment of teacher performance, ability in strategic planning, annual performance assessment, establishing mutual relationship between the principals and teachers, the students, parents, and scholarly education societies.

The responses to the second question illustrated in the recommendations proposed by the principals; among these are: Increase the number of Tamkeen's short training workshops, hiring resident expert trainers as school staff members, the training contents should be interesting and suitable to the teachers' ability and answer the actual needs, the outsources of the workshop should include also trainers from the local community.

Keywords: (Tamkeen), Training Programme, Principal's Competency, School Principals, Cycle 2, the AL Ain City.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات. أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتورة شيخة الطنجي المشرفة على هذه الرسالة لما قدّمته لي من إرشاد وتوجيه. كما أشكر جميع أساتذتي وأعضاء اللجنة الكرام: الأستاذ الدكتور محمد جابر قاسم، على ما قدّمه لي من مساعدة ودعم كبير، والدكتور عمر الخصاونة على ما قدّمه لي من مساعدة في إنجاز هذه الرسالة، كما أشكر صديقاتي وزميلاتي وكلّ من دعا لي بدعوة صالحة، ولكلّ من ساعدني، ولو بكلمة واحدة، جعل الله لهم ذلك في موازين حسناتهم جميعاً.

ونسأل الله أن يجعل هذا العمل نوراً لكلّ طالب علم .

الإهداء

إلي كنزي في الدنيا وسعادتي في الآخرة .. أبي وأمي حفظهما الله

إلى من هم سندي وعؤني .. إخوتي وأخواتي وفقهم الله

إلى جدتي الغالية (موزة) رحمها الله

إلى وطني الغالي الإمارات العربية المتحدة

إلى كل من علّمني حرفاً

قائمة المحتويات

i	العنوان
ii	إقرار أصالة الأطروحة
iii	حقوق الملكية والنشر
iv	إجازة أطروحة الماجستير
vi	الملخص
viii	العنوان والملخص (باللغة الإنجليزية)
ix	شكر وتقدير
x	الإهداء
xi	قائمة المحتويات
1	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
1	أولاً: المقدمة
4	ثانياً: مشكلة الدراسة
5	ثالثاً: هدف الدراسة
6	رابعاً: أسئلة الدراسة
6	خامساً: أهمية الدراسة
7	سادساً: حدود الدراسة
7	سابعاً: قيود الدراسة
7	ثامناً: مصطلحات الدراسة
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

9	أولاً: الإطار النظري للدراسة.....
9	أ- مفهوم التنمية المهنية.....
10	ب- أهمية التنمية المهنية.....
	ج- معايير التنمية المهنية لِمُديري المدارس في مجلس أبوظبي
12	للتعليم.....
	د- برنامج (تمكين) التربوي: نحو تحقيق مستويات متقدّمة في
13	المعايير المهنية.....
16	ثانياً : الدراسات السابقة.....
29	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة ومنهجيتها.....
29	أولاً: منهج الدراسة.....
30	ثانياً: مجتمع الدراسة (المشاركون).....
32	ثالثاً: أداة الدراسة.....
32	رابعاً: مصادر بناء أداة الدراسة.....
32	خامساً: وصف أداة الدراسة.....
33	سادساً: صدق أداة الدراسة.....
35	سابعاً: جمع البيانات.....
35	ثامناً: إجراءات الدراسة.....
36	تاسعاً: تحليل آراء المشاركين.....
36	عاشراً: الاعتبارات الأخلاقية.....
37	الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....
37	أ- البيئة المدرسية.....
41	ب- عملية صنع القرار.....
43	ج- عملية تقييم أداء المعلمين.....
46	د- ممارسات المعلمين التدريسية.....
47	هـ- مهارات التخطيط الاستراتيجي.....
49	و- التقييم السنوي لأداء مدير المدرسة.....
50	ز - علاقة مدير المدرسة بالمعلمين.....
52	ح- علاقة مدير المدرسة بالطالب.....

ط- علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور	54
ي- مجتمعات التعلم المهنية	56
خلاصة وجهات نظر واستجابات المديرين	60
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	66
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نصّه: ما أثر برنامج	
(تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة	
الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟	66
ثانياً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني، والذي نصّه: ما مقترحات مديري	
مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف	
المرجوة منها ؟	82
ثالثاً: الخلاصة	85
رابعاً: التوصيات والمقترحات	86
المراجع العربية	88
المراجع الأجنبية	92
الملاحق	94
ملحق (1): المعايير المهنية لمديري مدارس مجلس أبوظبي للتعليم	94
ملحق (2): سجل الدورات لمحتوى برنامج تمكين	112
ملحق (3): أسئلة المقابلة	118
ملحق (4): رسالة تسهيل مهمة باحث من جامعة الإمارات العربية المتحدة	121
ملحق (5): رسالة تسهيل مهمة باحث من مجلس أبوظبي للتعليم	122

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: المقدمة

يعد الاهتمام بالإعداد أثناء المهنة لا يقل أهمية عن الإعداد في الكليات والمعاهد المتخصصة؛ لذا كان من اللازم تدريب مديري المدارس في برامج مُعدّة ومُوجّهة نحو تنمية كفايات هؤلاء المديرين ومهاراتهم، ومن هذه البرامج ما قدّمه مجلس أبوظبي للتعليم. وتنمية مهنية لجميع العاملين في قطاع التعليم وخاصة مديري المدارس.

إنّ التنمية المهنية لمديري المدارس تُؤدّي دوراً مهماً وأساسياً في تطوير كفايات المدير التي تنعكس بدورها على تحسين مستوى المدارس، فأصبحت مُتطلّبا ضرورياً من أجل نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها. فالتنمية المهنية هي المحرك الأساسي الذي يُساعد في تلبية احتياجات المدير اللازمة لمواكبة التغيرات السريعة والمعاصرة (مصطفى وعبد النبي، 2012)، حيث تُعدّ مصدراً مهماً في تطوير أداء المدير، وقد أوضح (النعيمي، 2010) أنّ برامج التدريب تُسهم في تطوير مهارات وقدرات المدير، وأنّ لبرامج التدريب دوراً في إعداد قائد تربوي كفء يقوم بدوره في رفع جودة العمل المدرسي، ولقد أكّد (Fullan، 2004) أنّ القيادة في ثقافة التغيير تتطلب قائداً ذا عقلية متجدّدة باستمرار، وعليه أنّ يخلق ويهيئ الظروف المناسبة للتعلّم يومياً؛ ولذا يجب أن يكون المدير على علم بأحدث النظريات التطبيقية التي من شأنها الارتقاء بالمؤسسة التعليمية التي يقودها.

بدأت إصلاحات التعليم في إمارة أبوظبي عام 2005 مع تأسيس مجلس أبوظبي للتعليم، حيث شرع المجلس في خطة عشرية إستراتيجية متكاملة بدأت عام 2009، وتستمر حتى عام 2018، لخلق تعليم متميز يعتمد على أسس ومعايير عالمية، وفي عام 2009 قدّم مجلس أبوظبي

للتعليم نموذجًا للمدرسة الجديدة؛ يعمل على رفع مستويات الطلاب للوصول للمستويات العالمية من خلال إكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تتمثل في التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع لدى التلاميذ، الأمور التي تتطلب تدريب مديري المدارس والمعلمين على متغيرات مجلس أبوظبي للتعليم، ليكونوا قادرين على الاستجابة لمتطلبات الإصلاح التربوي، بالإضافة إلى إجراء التغييرات والتحسينات المُمكنة (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 أ).

ومن أدوار التنمية المهنية تنمية كفايات مدير المدرسة مهنيًا، والارتقاء في دوره بوصفه قائدًا تربويًا، فقد أصبح هو المسؤول عن قيادة التغيير في مدرسته، وتحقيق التطور المهني للأفراد، وكذلك أصبح المدير هو المسؤول عن الاستخدام الأمثل للمصادر التعليمية، وربط المدرسة بالمجتمع المحلي (عماد الدين، 2003).

وفي إطار تطوير التعليم في إمارة أبوظبي، وفيما يتعلق بتنمية مديري المدارس وتدريبهم، قام مجلس أبوظبي للتعليم بوضع معايير مهنية لمديري المدارس، والمتمثلة في المهام والأدوار الجديدة لمدير المدرسة، والتي تهدف إلى تطوير المهارات والقدرات الواجب توافرها لدى جميع مديري المدارس، وتنقسم المعايير المهنية لمديري المدارس إلى خمسة مجالات رئيسية، وهي: القيادة الاستراتيجية، وقيادة التعليم والتعلم، وقيادة المؤسسة، وقيادة الأفراد، وقيادة المجتمع؛ التي توضح أهم المهارات والمعارف الواجب توافرها للكفاءات القيادية لدى مديري المدارس (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ب).

وضمن هذا الإطار؛ ولتمكين مدير المدرسة من القيام بالأعباء القيادية المنوطة به، ولتحقيق أهداف ورؤية التعليم في مجلس أبوظبي للتعليم، أطلق المجلس في العام الدراسي 2012/2011 برامج مهنية متعددة، مثل برنامج (تمكين) التدريبي، بوصفه إحدى المبادرات

الأساسية المعتمدة في قسم التطوير المهنيّ بمجلس أبوظبي للتعليم، فتمّ بناء أهداف برنامج (تمكين) التدريبيّ على المعايير المهنيّة السابقة؛ من أجل دَعْم وتطوير مديري المدارس؛ حتى يتمكنوا من دعم الطلبة، وتحسين نوعية مُخرجاتهم التعليمية، وشارك ما يُقارب (248) مائتين وثمانياً وأربعين مدرسة، و (640) ستمائة وأربعين قيادةً مدرسية؛ حيثُ يقدم أكثر من (30,000) ثلاثين ألف ساعة تدريبية لقادة المدارس والمعلمين، في المدارس الحكومية التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم، ويتلقى كلُّ مُتدرب (56) ستة وخمسين ساعة تدريبية في العام الدراسي، وبمعدل (8) ثماني ساعات تدريب كلَّ شهر، ويهدف برنامج (تمكين) إلى توفير برامج التنمية المهنيّة المناسبة لمديري المدارس والمعلمين من أجل تحسين أدائهم المهنيّ، ولتحقيق المعايير المهنيّة للوصول إلى أفضل النتائج في العملية التعليمية، ويتضمن البرنامج عقدَ جلسات عملٍ وورشٍ تدريبية في أبوظبي والعين والظفرة لتدريب الهيئات التدريسية، ومديري المدارس ومساعدتهم. وقد اعتمد في إعداد هذا البرنامج وتطويره على رَصْد الاحتياجات التدريبية؛ حيثُ أُجريَ تحديدُ الاحتياجات التدريبية وتحليلها (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ج).

ويتكوّن البرنامج التدريبيّ من ثلاث مراحل: مرحلة التدريب الجماعي، ومرحلة التدريب في مجموعات صغيرة، ومرحلة التدريب الفرديّ، بحيثُ يُقسّم كلُّ من المديرين ومساعدتهم ورؤساء هيئات التدريس إلى مجموعات؛ ليستفيدوا من التدريب على نحوٍ مُفصّل، حيثُ تُتيح المجموعات التدريبية طَرَح المناقشات وتبادل الخبرات فيما بينهم، ويُزوّد التدريب الفرديّ المتدربين بفرص تحديد نقاط ضعفهم ونقاط قوّتهم؛ لمساعدتهم في تحقيق أهداف خطة التنمية المهنيّة (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 د).

ثانياً: مُشكلة الدراسة

تتبع مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة لبرنامج (تمكين) ومدى تأثيره على العاملين في الميدان والخبرة الميدانية للباحثة بإعتبارها معلمة في الحلقة الثانية بالإضافة إلى إطلاع الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة حيث وجدت أن هناك حاجة لإجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء على أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على مديري المدارس في تطوير كفاياتهم القيادية، والتعرف إلى العوامل التي تُساعد البرامج التدريبية على تحقيق أهدافها، والتوصل إلى مقترحات وتوصيات تساهم في تحقيق ذلك لمديري المدارس.

لقد شارك (640) ستمائة وأربعون قيادةً مدرسية، و (11,246) أحد عشر ألفاً و مائتان وستة وأربعون معلماً في هذا البرنامج التدريبي (تمكين)، بتكلفة بلغت أربعة وثمانين مليون درهم إمارتيّ كُلِّ عام، ولمدة ثلاث سنوات، بمبلغ إجماليّ بلغ (252) مائتين واثنين وخمسين مليون درهم إمارتيّ، وبالرغم من ذلك فقد توقفت البرنامج في يوليو عام 2016 بعد استمرارٍ لمدة أربع سنوات بدون دراسة أثر البرنامج، والتأكد من تحقق أهدافه (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 هـ). وقد أثار إلغاء البرنامج الكثير من المناقشات حول أهميته وأثره وفعاليته، وهل حقق البرنامج هدفه فعلاً بتطوير أداء مديري المدارس في إمارة أبوظبي؟ ومن هنا تبنّت الباحثة هذه الدراسة للوقوف على مدى تحقيق هذا البرنامج التدريبي (تمكين) لأهدافه. وتُعتبر هذه الدراسة مُختلفة عن سابقتها من الدراسات، فعلى سبيل المثال درّست الغافري (2014) فعالية برنامج التطوير المهني لمديري مدارس العين الحكومية بالأسلوب المختلط، بينما تُركّز الدراسة الحالية على دراسة برنامج (تمكين) التدريبي فقط على مديري المدارس باستخدام المنهج النوعي، كما أوصت

الغافري في دراستها من خلال دراسة البرامج التدريبية المُقدّمة لمديري مدارس مجلس أبوظبي للتعليم باستخدام الأسلوب النوعي.

أما العامري (2015) فقد اُكْتُفِتْ بدراسة تقييم فعالية برامج التنمية المهنية المُقدّمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية فقط في رياض الأطفال، ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين، باستخدام المنهج المختلط، وأُوضِحَتْ في دراستها بأنّ البرامج التي قُدِّمَتْ مِنْ قَبْلِ مَجْلِسِ أبوظبي للتعليم في التطوير المهني اُقتَصَرَ تقييمها على معرفة ردود أفعال المشاركين بعد تقديم الدورة مباشرة في نفس اليوم، ولم يتعد ذلك قياس أثر البرامج على المتدربين، ومدى تحقيق الأهداف قياساً على المُخرجات، ومدى اكتساب المشاركين للمهارات والمعارف المطلوب اكتسابها لتحقيق هدف البرنامج. وجاءت نتيجة الدراسة لتؤكد أنّ القيمة الأقل بين كلّ الفئات وهي العبارة التي تنص بأن لا يتم قياس درجة استخدام المتدربين للمعارف والمهارات التي اكتسبوها بعد مدة من التدريب وكانت القيمة الأقرب لعدم الموافقة.

ولذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف أثر البرنامج التدريبي (تمكين) في تطوير كفايات مديري مدارس مجلس أبوظبي للتعليم من وجهة نظر مديري مدارس الحلقة الثانية فقط في مدينة العين.

ثالثاً: هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على مديري المدارس في تطوير كفاياتهم القيادية، والتعرف إلى العوامل التي تُساعد البرامج التدريبية على تحقيق أهدافها، والتوصل إلى مقترحات وتوصيات تساهم في تحقيق ذلك لمديري المدارس.

رابعاً: أسئلة الدراسة

- ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟
- ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟

خامساً: أهمية الدراسة

ربما تُقدّم هذه الدراسة توصيات إلى مجلس أبوظبي للتعليم حول أثر برنامج (تمكين) التدريبي المُقدّم لمديري المدارس، وتُعتبر هذه الدراسة إضافة أدبيّة للدراسات التربوية الحالية في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيثُ تعد الدراسة النوعية الأولى - على حد علم الباحثة - التي تناولت دراسة أثر برنامج تمكين التدريبي على مديري المدارس، ولهذه الدراسة أهمية كبيرة بالنسبة لمجلس أبوظبي للتعليم؛ لأنها تُقدّم توصيات ومقترحات لتطوير البرامج التدريبية المُقدّمة لمديري المدارس، وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة المعنيين عن التخطيط لبرامج التدريب من خلال التعرف على مقترحات مديري المدارس، وكذلك قد يستفيد من هذه الدراسة مديري المدارس والمشرفين عليهم في معرفة الأثر من البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية من خلال ماتم التوصل إليه من نتائج، لتطوير مهامهم وأدوارهم القيادية مما ينعكس إيجابياً على الطلبة والمعلمين.

سادساً: حدود الدراسة

تمَّ إجراء هذه الدراسة على مُديري المدارس، في الحلقة الثانية فقط من العاملين في مَكْتَبِ العَيْنِ التعليمي التابع لمجلس أبوظبي للتعليم في العام (2016-2017)، واقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس مجلس أبوظبي في مَكْتَبِ العَيْنِ التعليمي فقط، وتمَّ جَمْعُ بيانات هذه الدراسة عن طريق المقابلات الفردية؛ للتعرف إلى أثر برنامج (تمكين) التدريبي المقدم لهم.

سابعاً: قيود الدراسة

اقتصر مجتمع الدراسة على جميع مدارس الحلقة الثانية فقط في مدينة العين، ولم يتم شمول المدارس المشتركة؛ والتي تضم الحلقة الثانية والثالثة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اقتصرَت على المنهج النوعي الذي قد يعكس آراء المشاركين الشخصية فقط.

ثامناً: مصطلحات الدراسة

مجلس أبوظبي للتعليم: تمَّ إنشاء مجلس أبوظبي للتعليم (ADEC) في عام 2005 وهو هيئة منوطٌ بها إدارة التعليم، وتهدف إلى تطوير قطاع التعليم في إمارة أبوظبي والمناطق التابعة لها هي أبوظبي والعين و(الظفرة)، وتقديم الاستشارات الفنية من أجل تطوير السياسات والخدمات التربوية للوصول إلى أعلى المستويات العالمية، وهو يُشرف على المدارس الحكومية والخاصة ومعاهد التعليم العالي على مستوى الإمارة فقط (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 أ). وفي 13 سبتمبر عام 2017 تم تغيير مسمى المؤسسة ليصبح: دائرة التعليم والمعرفة (ADEK) بعد أن تم دمج التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة بين إمارة أبوظبي وباقي الإمارات، وهي الآن معنية بمتابعة المدارس الخاصة بإمارة أبوظبي، وكذلك التعليم العالي، في حين أنها تُطبق السياسات واللوائح

والأنظمة التابعة لوزارة التربية والتعليم، بينما أصبحت تبعية إدارة جميع المدارس الحكومية التابعة لإمارة أبوظبي لوزارة التربية والتعليم (دائرة التعليم والمعرفة: قسم التطوير المهني، 2017).

الحلقة الثانية: تضم الحلقة الثانية الصفوف من الصف السادس إلى الصف التاسع، وتهدف إلى دعم وتطوير الطلبة، وتفعيل شعورهم بالولاء والانتماء للمجتمع (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 و).

الكفاية: عرفها الفاضل بأنها: هي مدى مناسبة الشخص لأداء المهمة المطلوبة منه، وذلك من خلال امتلاك هذا الشخص المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق المهمة المطلوبة (الفاضل، 2010).

وعرفها (العريني، 1424هـ، ص7) بأنها: المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد ليكون قادراً على أداء سلوك معين يرتبط بمهامه التعليمية بكفاءة وفعالية.

تعريف الكفاية إجرائياً: تعرف الكفاية بالنسبة لمجلس أبوظبي للتعليم أن يحقق مستوى عالي في المعايير المهنية لمديري المدارس والوصول إلى مستوى مهاري بإتقان في منطقة العين التعليمية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري وعرضاً للدراسات السابقة، العربية والأجنبية، حول تأثير البرامج التدريبية في تطوير كفايات واتجاهات مديري المدارس. كما سيعقد مقارنة بين هذه الدراسات من حيث المنهج، وأداة الدراسة، وأهدافها ونتائجها.

أولاً: الإطار النظري للدراسة

يشمل هذا الجزء على عدة عناصر وهي مفهوم التنمية المهنية، وأهمية التنمية المهنية، ومعايير التنمية المهنية لمديري المدارس في مجلس أبوظبي للتعليم، وبرنامج (تمكين) التربوي: نحو تحقيق مستويات متقدمة في المعايير المهنية، جوانب الاستفادة من الإطار النظري.

أ- مفهوم التنمية المهنية

تعددت وتنوعت مشارب التعريفات للتنمية المهنية، حسب تنوع موردي هذه التعريفات، والوجهة التي تناولها كل كاتب، ومن تلك التعريفات أشار العتيبي، (2011، ص10) بأنها: عملية تغيير في الفرد، تتناول معلوماته ومعارفه وأدائه وأساليب العمل التي يمارسها، وسلوكه واتجاهاته؛ لرفع كفاءته. وعرفها السريحي، (2012، ص7) بأنها: هي أهداف طويلة الأجل وعمل مطور يهدف إلى تزويد المدير بقدر كبير من المعرفة والإبداع من خلال تعليم وتدريب ودعم مهني مستمر تمكنهم من اكتساب رؤى وأساليب جديدة في العمل تساعد على أداء الممارسات الإدارية من اتصال والاجتماعات وفرق العمل والتفويض والكفايات الإدارية الأخرى لمدير المدرسة.

والتنمية المهنية عملية مستمرة مُحَظَّطٌ لها بصورةٍ دوريةٍ قابلةٍ للتنفيذ، وذلك بهدف الارتقاء بمستوى أداء الفرد، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، وذلك لتحسين مستوى التعلم والتعليم، واستجابةً للتطورات والتغيرات وحاجات المجتمع (إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في الأردن ، 2012).

وَعَرَّفَت (القبيسي، 2010، ص44) التنمية المهنية بأنها: العملية التعليمية التي يُرَوِّدُ بها الفرد نفسه استكمالاً لما حَصَّلَهُ من تعليمٍ أساسيٍّ، ومعرفةٍ سابقةٍ، وهو ينبُع في العادة من الفرد ذاته، وقد يُطَلَّقُ عليها مُسمياتٍ أخرى، كالتدريب Training وهو: ما يتعرضُّ له الفرد من سلسلة منتظمة من المواقف كالتعليمات أو النشاطات أو الاختبارات.

وبعد استعراض مفهوم التنمية، يتضح أنَّ هذا المفهوم قد اتَّسَعَ، فبعد أن كان يُنظَرُ إليه كمرادفٍ للتدريب أثناء الخدمة، أصبح التدريب فيما بعد أحد جوانب العملية التعليمية التربوية، وليس أكثرها شمولاً. وتعرف الباحثة التنمية المهنية بناءً على التعريفات السابقة على أنها: عملية مستمرة شاملة ومتنوعة لتحقيق تنمية متكاملة في جميع الجوانب التطورية للفرد، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، من خلال الأنشطة والبرامج التي تهدف إلى تحسين وتطوير مستوى عملية التعلم والتعليم، وأهمية التنمية المهنية.

ب- أهمية التنمية المهنية

التنمية المهنية أصبحت محط اهتمام المعنيين بتطوير مديري المدارس، ومُنْتَظَبًا ضروريًا لهم من أجل دعمهم في أداء أدوارهم الجديدة والمتطورة باستمرار؛ لمسايرة المتغيرات السريعة، والتي فَرَضَتْ وجودها عليهم، كما أن للتنمية المهنية دور في مساعدة مديري المدارس على معرفة المستجدات الجديدة في مجال التعليم والتدريس، مما يساهم ذلك في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين

وكافة العاملين في المدرسة والذي بدوره ينعكس على مستوى الطلاب الأكاديمي، بالإضافة إلى أن التنمية المهنية تساعدهم في التغيير في العديد من الجوانب ومنها ما يتعلق بالاعمال المدرسية وفي ما يتعلق بالعلاقات مع المدرسين والاداريين وأولياء الأمور والتي بالتالي تساعد في إحداث التغيير الذي ينعكس على تحسين أداء الطلاب، وأيضا التنمية المهنية لها دور مهم في تزويد مديري المدارس بالعديد من الكفايات اللازمة له ليصبح قادراً على القيام بالمهام والادوار المكلف بها بكفاءة وفاعلية (مصطفى وعبد النبي، 2012، ص61).

وعليه فإن من الأهداف التي تحققها التنمية المهنية لمديري المدارس تحسين أدوار المدير في التواصل مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع، وكذلك تحسين أدوارهم في تغيير واستغلال البيئة المدرسية، وقيادة العمل الجماعي عن طريق تشكيل فرق العمل التي تقوم على اتخاذ القرارات المشتركة ، بالإضافة إلى تحسين دور مديري المدارس في تشجيع العاملين على تطوير وتحسين مهاراتهم (السريحي، 2012).

وأشار مصطفى وعبد النبي (2012) أنَّ التدريبَ له دورٌ أساسيٌّ في تحقيقِ أهدافِ التنميةِ المهنية، وأنَّ الاهتمامَ بإعدادِ البرامجِ التدريبيةِ للتنميةِ المهنيةِ إعداداً جيداً يُساهمُ في صقلِ وإكسابِ المديرِ العديدَ منَ الكفاياتِ المهنيةِ التي تُساعدُهُ في أداءِ أدوارِهِ بكفاءةٍ. حيثُ يُمثِّلُ التدريبُ أحدَ أساليبِ التنميةِ المهنية؛ حيثُ يُعتبرُ عنصراً أساسياً ومكمِّلاً لعمليةِ تطويرِ مديريِ المدارس، ويُساهمُ في صقلِ وتعديلِ كلِّ أو بعضِ المعلوماتِ والمهاراتِ لدىِ المتدربين، وبالتالي يساعدهم في تحسينِ مستوى أدائِهِم الحاليِّ والمستقبليِّ، حيثُ يُعدُّ التدريبُ مُهماً للقائدِ التربويِّ، وتأتي أهميته من النقاطِ التالية: أنَّه يُعدُّ عمليةَ تحويلٍ وتعديلٍ لسلوكِ القائدِ باتجاهِ تحقيقِ أهدافِ المنظمةِ، وأيضاً يُساعدُ القائدَ على امتلاكِ قدراتٍ ومهاراتٍ خاصةٍ تتطلبها الوظيفةُ، وكذلك جَهْدُ تقومُ بهِ المنظمةُ

لتقديم فرصها للقائد لاكتساب المهارات والمعرفة المطلوبة لأداء العمل المنوط به (شافي، 2009، ص74).

ج- معايير التنمية المهنية لمديري المدارس في مجلس أبوظبي للتعليم

يستند تطوير وتقييم أداء مديري المدارس إلى معايير مهنية؛ حيث إن هذه المعايير تهدف إلى الارتقاء بمستوى قيادي المدرسة إلى مستوى المعايير المهنية التي توضح أهم المهارات والمعارف الواجب توافرها للكفاءات القيادية وبالأخص مديرو المدارس (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ج).

ويطلب مجلس أبوظبي للتعليم من مديري المدارس أن يُظهروا قدراتهم ومهاراتهم وأدوارهم في خمسة مجالات رئيسية، وهي: القيادة الإستراتيجية، فعلى سبيل المثال فإنه لا بد من أن يتمكن قائد المدرسة الإستراتيجي من وضع خطة تطوير تتماشى مع الخطة الأساسية للمجلس، ويتواصل مع المجتمع المحلي والخارجي. كما يتطلب مجلس أبوظبي للتعليم من مدير المدرسة أن يكون قائداً لعملية التعليم والتعلم؛ فعلى سبيل المثال يكون ذلك من خلال تدريب المعلمين على الإستراتيجيات الحديثة، ومن خلال المتابعة المستمرة لهم، وتوفير البيئة المناسبة لهم، وتوفير برامج تعليم خاصة لتلبية متطلبات التعليم الفردي للطلبة.

كما يعمل مدير المدرسة على تطوير المؤسسة، فيحرص على إشراك جميع العاملين في صنع القرار، وكذلك يحرص على توزيع الأدوار والمسؤوليات القيادية وفقاً لقدرات مجموعات العمل، ويقوم بنشر ثقافة التطوير الذاتي بين الموظفين، على أن يتم وضع الأهداف للموظفين في بداية كل عام دراسي ومراجعتها باستمرار، كما يتعين على مدير المدرسة بوصفه قائداً للأفراد القيام بدور قيادي؛ إذ يجب عليه مثلاً أن يتمكن من استخدام معارف ومهارات الموظفين لتعزيز

العمل في المدرسة، والإشراف والتقييم المستمر للعملية التعليمية، والتأكد من قدرة الأفراد على فهم عملية التغيير، وأسبابها، والطريقة المتبعة للتنفيذ كما أن مجلس أبوظبي للتعليم يطلب من مديري المدارس بوصفهم قادة للمجتمع أن يكون لهم دور في المحافظة على التواصل الفعال مع أصحاب الشأن من خلال تزويدهم بالمعلومات المتعلقة بالطلبة، ومستوى أدائهم وإنجازاتهم، ومستوى أداء المدرسة، وإشراك أولياء الأمور في دعم المدرسة، ووضع ثقافة مدرسية تعكس التراث الوطني للمجتمع، وربط الخبرات التعليمية للطلبة مع المجتمع، كما هو موضح في الملحق (1) (المعايير المهنية لمديري المدارس).

د- برنامج (تمكين) التربوي: نحو تحقيق مستويات متقدمة في المعايير المهنية

ولتمكين مدير المدرسة من القيام بالأعباء القيادية المنوطة به، ولتحقيق أهداف ورؤية التعليم في مجلس أبوظبي للتعليم، قام مجلس أبوظبي للتعليم في العام الدراسي (2011/ 2012) بعمل استطلاع ميداني، تم من خلاله تحديد احتياجات المدارس المهنية عن طريق جمع نتائج التغذية الراجعة، وذلك من قبل شركات التنمية المهنية، وبناءً على تلك النتائج، وعلى المعايير المهنية التي تم ذكرها سابقاً، تم تصميم أهداف برنامج (تمكين) التدريبي، الذي هو أحد برامج التطوير المهني، والذي يهدف إلى تعزيز جودة نتائج وإنجازات إمارة أبوظبي التعليمية من خلال دعم المديرين، ومُساعدي المديرين، والمعلمين، من أجل دعم جهود المجلس الرامية لرفع مستوى المخرجات التعليمية التي يحققها الطلبة (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ب).

ففي البداية، قام برنامج (تمكين) بتقديم التدريب لقادة المدارس، وهم: مديرو المدارس، ومساعدوهم، ورؤساء هيئات التدريس لمواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية، على أن يتم التدريب خارج المدرسة، في أيام منفصلة، بحيث يكون في البداية لمديري المدارس، ثم لمساعدتهم، وأخيراً لرؤساء الأقسام. وقد أنخرط في البرنامج (248) ماعتين وثمانٍ وأربعين مدرسة، و (640)

ستُمائة وأربعين من القيادة المدرسية، وقد قُدِّمَت أكثر من (30,000) ثلاثين ألف ساعة تدريبية لقادة المدارس والمعلمين في المدارس الحكومية التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم، حيث يتلقى كل متدرب (56) ستة وخمسين ساعة تدريبية في العام الدراسي، وبمعدل (8) ثماني ساعات تدريب كل شهر، من أجل تحسين أدائهم المهني، وتحقيق المعايير المهنية، ولتتمكنوا من دعم الطلبة، وتحسين نوعية المخرجات التعليمية، للوصول إلى أفضل النتائج في العملية التعليمية. كما أتاح لهم البرنامج الفرصة لتنظيم الأنشطة الخاصة بأولياء الأمور، والتي تُركِّز على أهمية إشراكهم في العملية التعليمية لتعليم الطلبة وتطوير أدائهم (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ج).

وتم تقسيم المدارس إلى خمس مجموعات، وكل مجموعة تضم من (32-36) اثنتين وثلاثين إلى ست وثلاثين مدرسة، ويُقدَّم البرنامج من قبل خمس شركات عالمية متخصصة في التنمية المهنية، هي: جيمس وكوجنشن وسي إف بي تي، وإس إس إيه تي، ونور انجيليا، بالإضافة إلى جامعة فاندربلت الأمريكية؛ حيث تكون البرنامج من دورات وورش عمل تدريبية، في كل من أبوظبي والعين و (الظفرة)، وتعددت أنماط التدريب بين التدريب الجماعي، والتدريب في مجموعات صغيرة، إضافة للتدريب الفردي (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 هـ).

وتنوعت أشكال التدريب التي تم توفيرها داخل المدارس؛ حيث تنوع بين تدريب ذي صلة بالقيادة المدرسية، وتدريب ذي صلة بالممارسة الصفية، وتدريب ذي صلة بكل منهما. وانقسمت الأدوار والمسؤوليات لكل من فريق التنمية المهنية والمتدرب ودور الشركة التدريبية، فأنحصر دور فريق التنمية المهنية -المتدرب في القيادة المدرسية- في التأكد من أن جميع التربويين يحصلون على تدريب وتطوير مهني بالمستوى المطلوب، عن طريق تدريب أعضاء الكادر المدرسي، ونقل ما تم التدرُّب عليه لهم، بينما يتمثل دور المتدرب في التعاون مع الشركة والمجلس؛ حتى يستطيع الحصول على أفضل تدريب.

كما يتمثل دور الشركة التدريبية في دراسة الإحتياجات التدريبية، واستحداث خطط عمل، وتحضير الجدول التدريبي، وتطوير المواد والوحدات التدريبية بناءً على الدورات المقدمة، وتدريب المدربين؛ حيث يتم التدريب مرة واحدة في الأسبوع لكل مدرسة من قبل اختصاصي التدريب التابع للشركة المخصصة لكل مدرسة (ثلاث مرات أو أكثر في الشهر) بحيث يتم تنظيم وتنسيق التدريب حسب خطة التطوير المدرسي وخطة التطوير الفردية لكل معلم، ويُعتبر هذا البرنامج هو الأول من نوعه في مجلس أبوظبي للتعليم الذي يُنفذ بصورة مُنظمة، وساعات محدّدة، بحيث يتم إخطار المُدرّبين بعدد الساعات التي استكملوها نهاية كل عام، والتي يتم إصدارها من إدارة التطوير المهني بقطاع العمليات المدرسية في مجلس أبوظبي للتعليم (دائرة التعليم والمعرفة، 2013 ج) .

وتُضمّن البرنامج العديد من المواضيع، جاء على رأسها: التخطيط للتطوير المدرسي، وصناعة القرار المبني على البيانات والتأمل الذاتي، وجودة التدريس، ومُجتمعات التعلّم المهنية، وتقييم المعلم، وإرساء قواعد التميز في عملية التعلم والتعليم، وتقنية المعلومات والاتصالات والاحتياجات التعليمية الخاصة، وخصائص وسمات التدريس الفعال، وطرق تحفيز الطلبة على المشاركة، ودور القائد في النموذج المدرسي الجديد، وقيادة التغيير في النموذج المدرسي الجديد، والتعلم المهني من أجل التطوير المدرسي، والتدريب حول الأمن، والسلامة البيئية من دليل سياسة المجلس، وقيادة التعلّم في القرن (21 الحادي والعشرين)، وسياسة مجلس أبوظبي للتعليم الخاصة بالرعاية الصحية للطلبة، والإعداد للنجاح، وإدارة المرافق في المدارس، وعملية تطبيق منظور القيادة وخدمة العملاء، وغيرها من المواضيع، وأستفادت الباحثة من الإطار النظري في بناء أداة الدراسة، كما هو موضح في الملحق (2).

ثانياً : الدراسات السابقة

يحتوي هذا الجزء على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة حيث قامت الباحثة بسردها من الأحدث إلى الأقدم، فقد أظهرَ كُلُّ من عاشور (2002)؛ وشهاب (2009)؛ وأبو الوفا وحسين (2013)؛ والسويدي (2014)؛ والعازمي (2014) أنَّ التنمية المهنية تُسهم في تطوير كفاياتِ مديري المدارس في التخطيط، وقُدرة المدير على التعاملِ بمرونة، والتعاملِ مع المُشكلات، واتخاذِ القرار، ومهاراتِ القيادة الإدارية والتربوية، وقُدرة على تطبيقِ المفاهيم الحديثة في إدارة المدرسة، وتعلُّم طريقة فاعلة للاتصالِ بالعاملين في المدرسة، وغيرها، كما أجمعتِ العديداً من الدراسات على وجودِ علاقةٍ إيجابية بينَ برامجِ التنمية المهنية واتجاهاتِ مديري المدارس (الكريم والملا، 2014).

وهدفتُ دراسةُ Mestry (2017) إلى الكشفِ عن خبراتِ ووجهاتِ نظرِ المديرين المشاركين في التنمية المهنية، وكيف حَسَّنتِ التنمية المهنية في أدوارهم القيادية. حيثُ استخدمَ الباحثُ المنهجَ النوعيَّ عن طريقِ تطبيقِ المُقابلاتِ الفردية. كما شاركَ في المقابلاتِ خمسةَ عشرَ مُديرًا. حيثُ أظهرتِ النتائجُ أنَّ التنمية لها دورٌ مهمٌّ في تحقيقِ أهدافِ المدرسة وتطويرِ أداءِ المتعلمين. وأيضاً للتنمية المهنية دورٌ في مواكبةِ المديرِ لمتطلباتِ القرنِ الحادي والعشرين، وتطبيقه لمنهجية مبدعة تلبي أدوارَ ومسؤولياتِ المدير من خلالِ اتخاذِ القرارات، وتطويرِ برامجِ التدريب، والانخراطِ في متابعة وتقييمِ المعلمين. كما أظهرتِ النتائجُ أيضاً أنَّ التنمية المهنية مكَّنتِ المديرين من وضعِ الخططِ الاستراتيجية، وتطويرِ خطةِ المدرسة وأهدافها، ومتابعة التطور من خلالِ استخدامِ البياناتِ لتطويرِ الممارسات.

وأوضح كُلٌّ من Ng و Szeto (2016) أنَّ الهدف من دراستهم النوعية هو الكشف عن وجهات نظر المديرين المُتَعَيِّنِينَ حديثاً في أدوارهم بوصفهم مديريين جُددًا، وفي احتياجاتهم إلى التنمية المهنية وتوقعاتهم لمحتوى برامج التنمية المهنية في القيادة المدرسية التي تم تدريبهم عليها. واستخدم الباحثان منهجية البحث النوعي من خلال استخدام أداة المقابلة الفردية المتعمقة، وكان عدد العينة المشاركة في الدراسة (15) خمسة عشر مشاركًا، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المديرين شعروا بأنَّه أصبحت لديهم المعرفة بأدوار ومسؤوليات المدير في مجالات عدة، ومنها: المدير القدوة والمتابع ومُسَهِّلًا ومُخَطِّطًا وقائدًا للمنهج، وقائدًا زائرًا، ومُكْتَشِفًا للمصادر وغيرها، وكذلك أظهرت النتائج أنَّ المديرين ليسوا فقط بحاجة لبرامج تُزوِّدهم بالمعلومات، ولكن أيضًا إلى برامج تُقدِّم المعلومات بشكلٍ رَسْمِيٍّ وغير رَسْمِيٍّ؛ وذلك عن طريق متابعة الزميل عند تطبيق ما تعلَّمه في مجال العمل، وأيضًا من خلال التعلُّم التطبيقي والإجرائي، والتعلُّم عن طريق المشاريع البحثية.

وقد استخدم السويري (2014) المنهج الوصفي التحليلي، حيثُ هدَفَ في دراسته إلى تحديد مدى إسهام برامج التدريب الإداري في إنجاز التنمية المهنية لعينة الدراسة من العاملين في الإدارة المدرسية في دولة الكويت، وذلك في الأمور المتعلقة بالقيادة المدرسية، والتخطيط المدرسي، وتحسين الأداء. وتمَّ توزيع استبانة على عينة تَكُونَتْ مِنْ (130) مائة وثلاثين مُديرًا ومُديرة. وأُوضَحَتِ النَّتائِجُ إسهام برامج التدريب الإداري في تحقيق التنمية المهنية في الإدارة المدرسية في مجال القيادة المدرسية بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى في هذا المحور البند الذي يهتم برفع الروح المعنوية للعاملين داخل المؤسسة التعليمية، بينما جاء في ترتيب متأخر لهذا المحور البند الذي ينصُّ على إدارة الأزمات التعليمية بشكلٍ جيد، وكذلك فيما يتعلق بإشراك المعلمين في اتخاذ القرار عند تنفيذ أيِّ إجراء تنظيمي في المدرسة، بالإضافة للأمور المتعلقة

باستثمار إمكانات المجتمع المحلي المادية في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية بشكلٍ فعالٍ. فيما كانت مساهمة التنمية المهنية في مجال التخطيط المدرسي متوسطة حيث جاء في المرتبة الأولى لهذا المحور البند الذي ينص على إشراك رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس عند وضع بنود وخطط المدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة البند الذي ينص على إشراك أولياء الأمور في وضع بعض بنود الخطة المدرسية (السوري، 2014).

وأجرى العازمي (2014) دراسة عن واقع التدريب المتعلق بمديري المدارس المساعدین في دولة الكويت بالتعرف إلى فاعلية البرامج التدريبية في تطوير الكفايات الإدارية للمديرين المساعدین من وجهة نظرهم، حيث انتهج الباحث المنهج الوصفي. أما عينه الدراسة فقد تكونت من (86) ستة وثمانين مديراً مساعداً. واستخدم الباحث الا استبانة أداة للدراسة، وجاءت نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى الكفايات الإدارية لدى المديرين المساعدین في درجة مرتفعة، وجاء في الترتيب الأول الفقرة التي تنص على أن البرامج التدريبية أسهمت في تنمية قدرة المدير المساعد على المرونة، وتقبل كل ما هو جديد، والسعي نحو كل ما يستحدث، بينما جاء في الترتيب الأخير الفقرة التي تنص على التعامل مع المشكلات والمواقف، واتخاذ القرارات المناسبة.

وهدفت دراسة Jones (2014) التي كان عنوانها: تصورات مديري المدارس الابتدائية في برنامج تدريب القادة. لأختبار كيف ساعد هذا البرنامج في تطوير وإكساب المعرفة اللازمة للمدير الناجح الذي له أثر في تقدم إنجاز الطلبة. واستخدم الباحث الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. وشملت عينه الدراسة (46) ستة وأربعين مدير مدرسة ابتدائية. حيث انتهج الباحث المنهج الكمي الوصفي لتحقيق الغرض من الدراسة. وخلصت دراسته إلى أن البرنامج ساهم في تطويرهم في مجالات عديدة، ومنها: العمل الجماعي، وتحسين مستوى الطلبة.

وَبَحَثَ أبو الوفا وحسين (2013) أثر التَّدرِيبِ في ظِلِّ الفكر الإداريِّ المعاصر في مدارس التعليم الثانويِّ العامِّ لمديري المدارس في مِصْرَ باتِّباعِ المنهج الوصفيِّ، وباستخدام الاستبانة والمقابلة أداتَيْنِ لجمع البيانات، واللَّتين طُبِّقَتَا على عِيْنَةٍ من مُدِيري بعض مدارس التعليم الثانويِّ العامِّ. ولقد وَجَدَ الباحثان أنَّ هناك أثراً للبرنامج التدرِيبِيِّ في تنمية مهارات الاتِّصال للمديرين اللازمة للعمل المدرسيِّ.

كما هدفتُ دراسةُ Riekhoff و Larsen (2012) للإجابة عن الأسئلة التالية: كيف تكونُ المشاركةُ في التنمية المهنيَّة ذات أثرٍ على القيادة في مدارس p-12؟ وكيف لحضور ورش التنمية المهنيَّة أن يؤثِّرَ على مديري المدارس مِنَ الرُّوْضَةِ وحتى الثاني عشر في تطوير الأهداف وزيادة التركيز على التنمية المهنيَّة؟ وكيف أن حضور ورش التنمية المهنيَّة يدعم نموَّ وتطوُّر المدير مع مرور الوقت؟ وأخيراً كيف لحضور ورش التنمية المهنيَّة أن يكون له أثرٌ في المدرسة وعلى التغيير المُستدام؟ ولقد استُخدِمَ الباحثُ في هذه الدراسة المنهج المختلط، واستخدم استبانة ومقابلات، حيثُ شَمِلَت عِيْنَةُ البحث (17) سبعة عشر مديراً شاركوا في الإجابة عن الاستبانة، وأربعة مديريْن شاركوا في المقابلات الفردية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ للتنمية المهنيَّة أثراً في تطوير القيادة المدرسية، وتزويد المديرين باستراتيجيات، وذلك بِعَرَضِ التَّفَكُّرِ في طُرُقِ التطوير والنمو القيادي، الأمور التي تساعدُ في تطوير ثقافة المدرسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ حضور ورش التنمية المهنيَّة يساعدُ المديرين على فَهْمِ التعقيدات في النظام المدرسيِّ؛ إذ أَصْبَحَ المديرُ يفهمُ بوضوح كيف يُعَيَّرُ ويُحدَّدُ احتياجات المدرسة. وأخيراً، أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ التنمية المهنيَّة ساعدتُ في بناء علاقات بين مديري المدارس وبين أصحاب القرار الداخلي والخارجيِّ.

وَأَنْتَهَجَتِ الْقَيْسِي الْمَنْهَجَ الْوَصْفِيَّ (2010) فِي دِرَاسَتِهَا لِمَعْرِفَةِ أَثَرِ الدُّورَاتِ التَّدْرِيبِيَّةِ فِي أَدَاءِ مَدِيرِي الْمَدَارِسِ لِمَهَامِّهِمْ فِي مَحَافِظَاتِ فِلَسْطِينَ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِهِمْ. وَتَوَصَّلَتِ الدِّرَاسَةُ إِلَى أَنَّ دَرَجَةَ تَأْثِيرِ الدُّورَاتِ التَّدْرِيبِيَّةِ فِي أَدَاءِ مَدِيرِي الْمَدَارِسِ لِمَهَامِّهِمْ فِي مَحَافِظَاتِ فِلَسْطِينَ جَاءَتْ بِدَرَجَةٍ مُرْتَفَعَةٍ جَدًّا فِي مَجَالَاتٍ عِدَّةٍ مِنْهَا: الْمَالِيَّةُ الْمَدْرَسِيَّةُ، وَالتَّخْطِيطُ الْإِسْتِرَاطِيَّيُّ، وَالْإِدَارَةُ التَّنْظِيمِيَّةُ، وَالْمَدِيرُ مُشْرِفٌ مُقِيمٌ، وَالثَّقَافَةُ الْمَدْرَسِيَّةُ، وَالْقِيَاسُ وَالتَّقْوِيمُ، وَالْإِرْشَادُ التَّرْبَوِيُّ، وَإِدَارَةُ الصَّرَاحِ. وَلِمَعْرِفَةِ وَجْهَةِ نَظَرِ مَدِيرِي الْمَدَارِسِ حَوْلَ الْبَرَامِجِ، تَمَّ تَطْبِيقُ اسْتِبْأَنَةٍ عَلَى (157) مَائَةٍ وَسَبْعَةٍ وَخَمْسِينَ مَدِيرًا، أُخْتِيرُوا بِطَرِيقَةٍ عَشْوَائِيَّةٍ مِمَّنْ اشْتَرَكُوا فِي الدُّورَاتِ التَّدْرِيبِيَّةِ خِلَالِ خَمْسِ سِنَوَاتٍ فِي الْفَتْرَةِ الْمَمْتَدَّةِ مِنْ عَامِ (2005) إِلَى بَدَايَةِ عَامِ (2010).

وَقَدْ تَوَصَّلَتْ دِرَاسَةُ دُورَسُوهُ (2010) إِلَى أَنَّ بَرَامِجَ التَّطْوِيرِ التَّرْبَوِيِّ لَهَا تَأْثِيرٌ إِبْجَابِيٌّ عَلَى مُسْتَوَى إِنْجَازِ الْمَهَامِّ الْإِدَارِيَّةِ وَالْفَنِيَّةِ لَدَى مَدِيرِي الْمَدَارِسِ وَمُعَلِّمِيهَا، وَقَدْ كَانَ هَدَفُ الدِّرَاسَةِ التَّعَرُّفَ إِلَى أَثَرِ بَرَامِجِ التَّطْوِيرِ التَّرْبَوِيِّ عَلَى طَبِيعَةِ الْمَهَامِّ وَالْأَعْبَاءِ الْإِدَارِيَّةِ وَالْفَنِيَّةِ، وَمُسْتَوِيَاتِ إِنْجَازِهَا لَدَى الْمَدِيرِينَ وَالْمُعَلِّمِينَ فِي الْمَدَارِسِ الْإِسْتِكْشَافِيَّةِ فِي مَحَافِظَةِ عَمَانَ، وَاخْتِلَافِ هَذَا الْأَثَرِ وَفَقًّا لِمَتَغَيَّرَاتِ الْجِنْسِ وَالْمَوْهَلِّ الْعِلْمِيِّ وَالْخِبْرَةِ، وَقَدْ أَنْتَهَجَتِ الْبَاحِثَةُ الْمَنْهَجَ الْوَصْفِيَّ، وَتَمَّ تَطْبِيقُ أَدَاتِي الدِّرَاسَةِ عَلَى أَفْرَادِ الْعِيْنَةِ، وَهُمْ جَمِيعُ مَدِيرِي الْمَدَارِسِ الْإِسْتِكْشَافِيَّةِ وَمُعَلِّمِيهَا التَّابِعِينَ لَوِزَارَةِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ فِي عَمَانَ، وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ تَطْبِيقِ اسْتِبْأَنَتَيْنِ لَجَمْعِ الْبَيَانَاتِ.

وَأَمَّا دِرَاسَةُ Tilford (2010) فَقَدْ هَدَفَتْ لِلْكَشْفِ عَنْ وَجْهَاتِ نَظَرِ الْمَدِيرِينَ حَوْلَ التَّنْمِيَةِ الْمِهْنِيَّةِ فِي الْمَدَارِسِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ. حَيْثُ اسْتَخْدَمَ الْبَاحِثُ الْمَنْهَجَ النُّوعِيَّ لِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ الدِّرَاسَةِ؛ فَقَدْ شَمِلَتْ عِيْنَةُ الدِّرَاسَةِ ثَلَاثَةَ مَدِيرِينَ شَارَكُوا فِي الْمُقَابَلَاتِ الْفَرْدِيَّةِ. وَخُلِصَتْ نَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ إِلَى أَنَّ الدَّافِعِيَّةَ وَالْخِبْرَةَ تُسَاعِدَانِ مَدِيرِي الْمَدَارِسِ فِي تَطْبِيقِ بَرَامِجِ التَّنْمِيَةِ الْمِهْنِيَّةِ وَالِاسْتِفَادَةِ مِنْهَا، فَالْمَدِيرُونَ يَجِبُ أَنْ تَكُونَ لَدَيْهِمُ الدَّافِعِيَّةُ فِي حُضُورِ بَرَامِجِ التَّنْمِيَةِ الْمِهْنِيَّةِ لِلْمُشَارَكَةِ فِي مَسْئُولِيَّاتِهِمْ

لإدارة المعلمين، وكذلك في دعوة الجامعات للمساعدة في تطوير مهاراتهم من أجل تحسين تعلّم الطلبة.

فيما استخدم شهاب (2009) الاستبانة في التعرف إلى أثر البرنامج التطويري في رفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس في مركز محافظة نينوى، وتمثلت عينة الدراسة من المعلمين، و الذين بلغ عددهم (800) ثمان مائة معلم ومعلمة؛ حيث تم اختيار عشرة معلمين من كل مدرسة. وخلصت النتائج إلى أن هناك اختلافاً في مستوى أداء المديرين والمديرات في المرحلة الابتدائية في المهارات الإدارية والتربوية بشكل عام؛ إذ وجد أن عدد المديرين الذين كانوا على مستوى عالٍ في مهارات القيادة الإدارية والتربوية (180) مائة وثمانون مديراً، وهؤلاء ليسوا بحاجة إلى تطوير حسب آراء المشرفين التربويين، في حين أن (25) خمسة وعشرين مديراً ومديرة كانوا على مستوى مُتدنٍ في مهارات القيادة الإدارية والتربوية، وهؤلاء بحاجة إلى الخضوع لبرنامج تطويري لتنمية مهاراتهم في القيادة الإدارية والتربوية.

وهدفت دراسة الباحثين Mestry و Singh (2007) إلى تحديد كيف كان لبرنامج شهادة التعليم المتقدم (ACE) دور، بوصفه مفهوماً للتنمية المهنية المستمرة للمديرين في شمال أفريقيا، في إدارة مدرستهم بفاعلية. وقد استخدم الباحثان المنهج النوعي لجمع البيانات من خلال المقابلات الفردية؛ فقد شارك في البحث أربعة مديرين من خلال المقابلات الفردية. وأظهرت نتائج الدراسة أن (ACE) برنامج التنمية المهنية المستمرة للمديرين له دور فاعل في بناء قدرات القيادة وإداراتهم القيادية من خلال منهجية مستدامة. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التدريب أثناء الخدمة أصبح مُتطلباً أساسياً في تطوير الإدارة المدرسية، والاستجابة للمتغيرات التعليمية المستمرة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين قاموا بتغيير أسلوب القيادة إلى أسلوب تشاركي،

وأن البرنامج ساعد في تطوير علاقات المدير مع جميع شركاء العملية التعليمية بالغضافة أضهر مديري المدارس أهمية الأتتماعات في البرنامج لما فيها من أثر في تبادل الخبرات، وكما أفادتهم في عملية التعامل مع أولياء الأمور والمعلمين.

وأوضح شبلق (2006) من خلال دراسته للكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، أن البرنامج نجح بدرجة جيدة في مهارات التخطيط لدى مديري المدارس، وكان له الأثر في امتلاك مديري المدارس لمهارات التخطيط، الأمر الذي انعكس على ممارساتهم في الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى أنه حقق أعلى الدرجات في مجال صياغة الرؤية والرسالة. وفي المقابل حقق أدنى الدرجات في مجال التنظيم والتنسيق وتنمية العلاقات الإنسانية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (60) ستن فقره تم تقسيمها على (6) سته مجالات تتضمن مهارات التخطيط المدرسي وهي: التنبؤ ودراسة المستقبل، تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها، صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف، اختيار الاستراتيجيات واتخاذ القرارات، المتابعة والتقييم والتطوير والتنظيم والتنسيق وتنمية العلاقات الإنسانية. وقد طبقت الدراسة على (30) ثلاثين مديراً ومديرة.

بحث عاشور (2002) مدى تأثير برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية، في محافظة إربد مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أغراض الدراسة تم إعداد استبانة أداة للدراسة. شملت عينه الدراسة مجتمع الدراسة، وعددهم (183) مائة وثلاثة وثمانون، حيث شارك (171) مائة واحد وسبعون منهم. وأظهرت النتائج أن المؤشر العام لدى مديري المدارس فيما يتعلق ببرنامج التطوير للإدارة المدرسية مؤشر إيجابي، ويسهم بدرجة متوسطة في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية، واتضح من خلال

فقرات الكفايات الإدارية أن البرنامج ساهم في امتلاك المشاركين القدرة على النمو المهني، وفي فتح قنوات الاتصال والتفاعل مع المجتمع المحلي، واستيعاب أهداف خطة التطوير التربوي، وتعزيز الانتماء الوظيفي، والقدرة على استشراف المستقبل، وتنمية روح البحث والاستقصاء بدرجة كبيرة، بينما كان امتلاك المشاركين القدرة على حل المشكلات، وإدارة الظروف والمتغيرات بدرجة أقل.

ولم يقتصر تأثير برامج التنمية المهنية على تطوير كفايات مديري المدارس، بل تعداها إلى إيجاد اتجاهات إيجابية تجاه البرامج التدريبية. فمثلاً وجد الكريم والملا (2014) أن فاعلية البرنامج التدريبي لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية أسهمت في إيجاد اتجاه إيجابي تجاه العمل مع المعلمين. وأنتهج الباحثان المنهج النوعي وذلك بإجراء مقابلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمديرات ومعلمتهن أداة للدراسة؛ وذلك بإجراء المقابلة مع (8) ثماني مديرات، و (8) ثماني معلمات ممن حضرن مديراتهن البرنامج التدريبي، وكذلك استخدمتا الكتابات التأملية الذاتية في نهاية كل يوم تدريبي؛ حيث أفادت إحدى المديرات بأنها أصبحت لديها الرغبة أكثر في التطوير، وأكدت أخرى بأنها شعرت بالرغبة في تنفيذ بعض الأفكار مباشرة، فهي أفكار تسهم في تحسين أداء المعلمات.

وعند تفحص الدراسات السابقة نجد أن كلاً من عاشور (2002)، وشبلاق (2006)، والسوري (2014) استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أغراض دراستهم، بينما استخدم كل من القيسي (2010)، ودورسوه (2010)، وأبو الوفا وحسين (2013)، والعازمي (2014) المنهج الوصفي لتحقيق نفس الهدف. فيما انتهج Jones (2014) المنهج الكمي الوصفي، في حين أن Larsen و Riekhoff (2012)، والغازي (2014)، والعازمي (2015)، اعتمدوا

على المنهج المختلط. بينما انتهج كلٌّ من Tilord (2010)، و Singh و Mestry (2007)، و Mestry (2017)، و Szeto و Ng (2015) المنهج النوعي فقط .

كما أن كلاً من عاشور (2002)، وشبلاق (2006)، والسويري (2014)، والقيسي (2010)، ودورسوه (2010)، وشهاب (2009)، استخدموا الاستبانة أداةً للدراسة، إضافةً للعازمي (2014) Jones (2014)، أما أبو الوفا وحسين (2013) فقد جمعا بين الاستبانة والمقابلة، وكذلك فعل كلٌّ من Larsen و Riekhoff (2012)، والغافري (2014)، والعامري (2015). بينما اقتصرَت دراسة كلٍّ من Tilord (2010) ، و Singh و Mestry (2007)، و Mestry (2017) ، و Szeto و Ng (2015) على المنهج النوعي فقط. واعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج النوعي باستخدام المقابلات الفردية المتعمقة لتصل إلى هدف الدراسة.

كما اتفقت نتائج دراسة كلٍّ من عاشور (2002)، وشبلاق (2006)، و أبو الوفا وحسين (2013)، و Larsen و Riekhoff (2012)، على أن برامج التنمية المهنية لها دور في تطوير وتنمية العلاقات الإنسانية، والتواصل بين مديري المدارس وأصحاب القرار، والتفاعل مع المجتمع المحلي والخارجي. بينما اتفقت نتائج دراسة كلٍّ من عاشور (2002)، والسويري (2014)، والعازمي (2014)، والغافري (2014) على أن برامج التنمية المهنية كان لها جانبٌ ضعيفٌ في تطوير إدارة الأزمات وحلّ المشكلات لدى مديري المدارس.

وأكدت دراسة كلٍّ من عاشور (2002)، والقيسي (2010)، على أن برامج التنمية المهنية تُساهم في تطوير خطة التطوير للمدرسة والتخطيط الاستراتيجي، وأضاف Mestry

(2017) أن التنمية المهنية ساعدت مديري المدارس في تطوير خطة المدرسة الاستراتيجية من خلال استخدام البيانات لتطوير الممارسات المدرسية.

في حين أن بعض الدراسات ركزت على أهمية التدريب وأثره على أداء مديري المدارس بشكل عام، كدراسة طبّقها إبراهيم (2011) في بحثه الذي تم في دولة الكويت، وذلك لبيان أثر التدريب بوصفه مؤثراً رئيساً في تحسين أداء مديري المدارس الثانوية. ولقد اعتمد على المنهج الوصفي للتعرف إلى دور التدريب في تحسين أداء مديري المدارس وذلك من خلال إجراء المقابلات الشخصية مع بعض مديري المدارس الثانوية، والقائمين على إدارة التطوير والتنمية بوزارة دولة الكويت. وقد خلصت أهم نتائج هذه المقابلات إلى أن التوسع في مجالات التدريب يُعتبر أساساً في تمكين المديرين في إدارة العمل المدرسي، وتحسين كفاءتهم. بالإضافة إلى أن إتاحة الفرصة لمديري المدارس للتطبيق بعد الدورة كان له الأثر الكبير في ظهور إيجابيات على مستوى أداء العاملين لمهامهم وإكسابهم الكفاءة.

كما استهدف المسعودي (2007) في المنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية للكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم. وللوصول إلى أهداف الدراسة تم تصميم استبانة أداة للدراسة، وتم توزيعها على عينة الدراسة، والذين كان عددهم (191) مائة وواحداً وتسعين. وأهم ما توصّلت إليه الدراسة أن تصورات المديرين جاءت بدرجة مرتفعة لمدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس.

وأجرت الشامان (2001) دراسة للتعرف إلى أثر ما يُقدّم من برامج تدريبية لمديري المدارس في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. وقد انتهجت الباحثة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة لتحقيق أهداف هذه الدراسة. واشتملت عينة الدراسة على جميع مديري المدارس في

المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي، بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية؛ فبلغ عدد المديرين المشاركين في الإجابة عن الاستبانة (72) اثنين وسبعين. وقد توصّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومن أهمها: كان أثر الالتحاق بالبرامج التدريبية في الأداء الوظيفي لمديري المدارس من وجهة نظرهم بعد البرنامج التدريبي بأن تقييمهم للأداء الوظيفي كان جيداً جداً، أو ممتازاً، ولم يُعد أي من أفراد العينة بأن التقييم جيداً فقط أو مقبول، وهذا يدل على مدى كفاءة وجودة البرامج التدريبية، ومدى تأثيرها وفائدتها للارتقاء والنهوض بمستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس.

ويتضح مما سبق أن دراسة أثر برامج التنمية المهنية على مديري المدارس في الدول العربية والأجنبية قد ساهم في تطوير كفاياتهم في المهام الإدارية والفنية، والقيادة المدرسية، والتخطيط المدرسي، والتواصل مع المجتمع الخارجي. وأيضاً اكتسب المديرين صفات مثل المرونة، وتقبل التغيير. كما أن انخراط مديري المدارس في البرامج التدريبية انعكس إيجابياً على أداء العاملين في المدرسة، وأكد ذلك كل من المسعودي (2007) والشامان (2001) اللذين أثبتا أن البرامج التدريبية ساهمت في رفع مستوى أدائهم الوظيفي، حيث وجد إبراهيم (2011) أن التوسع في مجالات التدريب يُعتبر أساساً في تمكين وتطوير مديري المدارس، وإكسابهم المهارة، ورفع كفاءتهم؛ وذلك بعد إجراء مقابلات شخصية مع بعض مديري المدارس الثانوية، والقائمين على إدارة التطوير والتنمية بدولة الكويت.

أما في دولة الامارات العربية المتحدة، أجرت الغافري (2014) دراسة حول فعالية برنامج التطوير المهني لمديري مدارس العين الحكومية؛ وذلك باستخدام المنهج المختلط، عن طريق المقابلات الفردية والجماعية، وكذلك الاستبانة، حيث تم تطبيقها على (62) اثنين وستين من مديري المدارس و(702) وسبعمئة واثنين من معلمهم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن للتنمية

المهنية دوراً فاعلاً في تطوير مهارات المدير القيادية. كما أظهرت الدراسة أيضاً أن التنمية المهنية كان لها دورٌ ضعيفٌ في تطوير عدّة جوانب في مهارات المدير، والتي شملت قيادة المؤسسة والتغيير في المدرسة، وقيادة المناهج وتبليتها لتوقعات مجلس أبوظبي للتعليم، وإدارة ميزانية المدرسة بشكلٍ فاعلٍ، ورفع دافعية المعلمين وتمكينهم، ووضع الإجراءات لحل الصراعات والمشكلات في المدرسة. وأخيراً، عمل شراكة مع الشركات الخارجية بشكلٍ فاعلٍ. وأيضاً أوضحت نتائج الدراسة بعض مقترحات المديرين في تطوير برامج التنمية المهنية المستقبلية في مجلس أبوظبي للتعليم، والتي تسعى إلى: تبادل الخبرات التربوية الناجحة محلياً ودولياً، وأيضاً مشاركة المديرين والمعلمين في عملية التقييم والحضور والتخطيط وتقييم برامج التنمية المهنية.

بينما قامت العامري (2015) بدراسة حول فعالية برامج التدريب المقدمة لرئيسات الهيئات التدريسية من خلال عناصر فعالية برامج التنمية المهنية، واعتمدت الباحثة المنهج المختلط في دراستها لتحقيق أهداف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (80) ثمانين رئيسة هيئة تدريس، باستخدام استبانة وإجراء مقابلة مع ثلاث منهن، وجاءت نتائج الدراسة متنوعة حيث أظهرت الدراسة بأن العديد من الممارسات المستفادة منها من برامج التدريب، وهي: تفعيل المصادر التعليمية واستراتيجيات التعلم وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين، ومراعاة الفروق الفردية، وكيفية التقييم. وفي المقابل أظهرت الدراسة أوجه القصور للبرنامج، وهي: عدم ملاءمة البرامج لاحتياجاتهم التدريبية، وأن هذه البرامج لا تُقدّم التطبيق العملي، ويوجد تكرار في بعض المواضيع، وكذلك عدم مراعاة الحاجات لكل رئيسة هيئة تدريس ومعلم ومدير.

بينما تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على مديري المدارس في تطوير كفاياتهم القيادية، والتعرف إلى العوامل التي تساعد البرامج التدريبية على

تحقيق أهدافها باستخدام المنهج النوعي والإقتصار على برنامج مهني تدريبي محدود ألا وهو أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم، وفي الفصل الثاني شرح لمنهجية الدراسة الحالية .

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة ومنهجيتها

يتضمن الفصل الثالث توضيحاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة للتعرف إلى أثر برنامج (تمكين) التدريبي على تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة، وهما: (1) ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظرهم؟ (2) ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟

وشملت الإجراءات تحديد منهج الدراسة الذي تم الاعتماد عليه في جمع البيانات، ووصف مجتمع الدراسة الذي يمثل حجم العينة؛ وذلك بسبب صغر حجم مجتمع الدراسة، واختيار أداة الدراسة، وكيفية إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

أولاً: منهج الدراسة

حرصت الباحثة في هذه الدراسة على أن تعتمد على وجهات نظر الخاضعين للدراسة لتحقيق أهداف الدراسة. ونظراً لأن الدراسات السابقة لا تزود الباحثة بالمعلومات المطلوبة في الدراسة إلا القليل منها؛ ولأن الباحثة تسعى لفهم خبرات وتجارب المشاركين أنفسهم في الميدان التربوي، وتفسير أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم. وأشار زيتون (2006) أن منهج البحث الوصفي النوعي، هو الذي يهتم بفهم آراء المشاركين في سياقها الطبيعي، والفهم العميق لخبرات الإنسان. فقد وجدت الباحثة أن المنهج الوصفي النوعي هو الأنسب لطبيعة دراستها.

وأشار قنديلجي والسمرائي (2009) أن في البحث النوعي يُعتبر الباحث هو الأداة الأساسية للحصول على المعلومات والبيانات وتحليلها، وذلك يتطلب وجود الباحث شخصياً مع الأفراد المشاركين في الدراسة؛ للتعرف إلى وجهات نظرهم، حيث إنها تختلف باختلاف الدوافع، سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو غيرها من الدوافع التي تؤثر في السلوك الإنساني المرتبط بالبيئة التي يعيش فيها الخاضعون للدراسة.

وأوضح Tracy أن البحث النوعي يصف خبرات الأشخاص والمعنى والسياق الذي يتفاعل فيه الأشخاص والبيئة المحيطة بهم (Tracy، 2013)، وقد سهّلت منهجية البحث النوعي على الباحثة مهّمتها البحثية في الكشف والتعرف إلى أثر برنامج (تمكين) التدريبي على الخاضعين للدراسة، وتطور كفاياتهم المهارية والمعرفية في قيادة عملهم، وذلك عن قرب منهم، وبتفاصيل دقيقة وعميقة من خلال اعتماد الباحثة على إجراء المقابلات الفردية أداة للدراسة، الأمر الذي أعطى الحرية للمشاركين للتعبير عن آرائهم ووجهة نظرهم حول مدى استفادتهم من البرنامج، وكيف يمارسون ويُطبقون ما قدّمه لهم برنامج (تمكين) في أداء دورهم وفقاً للمعايير المهنية أثناء البرنامج، وما إذا كان مازال أثر البرنامج باقياً حتى بعد انتهاء البرنامج، وكذلك مقترحاتهم لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها. وهذه المقابلات الفردية أجريت على مديري المدارس الذين يمثلون مجتمع الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة (المشاركون)

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس الحلقة الثانية فقط في مدينة العين، والتي تضم (17) سبع عشرة مدرسة حسب البيانات التي حصلت عليها الباحثة من مكتب العين التعليمي التابع لمجلس أبوظبي للتعليم، والمتمثلة في (11) إحدى عشرة مدرسة للإناث،

و (6) ستّ مدارس للذكور، أيّ ما يعادل (11) إحدى عشرة مديرة مدرسة، و (6) ستّة من مديري المدارس.

حيث تمّ اختيار مجتمع الدراسة بطريقة مقصودة وشاملة لكلّ أفراد مجتمع الدراسة لأنّ عدد الأفراد قليل (عبيدات وأبو السميد، 2002)، حيث تشمل جميع مديري مدارس الحلقة الثانية فقط، دون المدارس التي توجد فيها حلقة أولى أو حلقة ثالثة، وبناءً على المعايير التالية: كلّ الذين حضروا البرنامج التدريبيّ كونه برنامجاً إجبارياً على الجميع. كما أنّ كلّ حلقة دراسية يتمّ تطبيق السياسات واللوائح بما يناسبها مع المرحلة أو الحلقة الدراسية، والبالغ عددهم (17) سبعة عشر، وتمّ تسميتهم باستخدام الرموز للحفاظ على خصوصية المشاركين؛ حيث تمثلت خصائص المشاركين في الدراسة بكونهم مديرات ومديرين، وتراوحت خبراتهم في العمل الإداري ما بين (10) عشر سنين إلى (24) أربع وعشرين سنة.

كما تنوعت مؤهلاتهم العلمية، حيث إنّ اثنين فقط هم من الحاصلين على الماجستير في الموارد البشرية وإدارة الأعمال، بينما (15) خمسة عشر من المشاركين حاصلون على البكالوريوس في مختلف التخصصات، في الآداب والعلوم والجغرافيا والتاريخ وعلم النفس واللغة العربية والتربية الإسلامية، وتمّ استخدام الرموز للتعبير عن المشاركين في الدراسة للحفاظ على خصوصية المشاركين، وكانت الرموز للإناث، والبالغ عددهنّ (11) إحدى عشرة مديرة كالتالي: مديرة 1، مديرة 2، مديرة 3، مديرة 4، مديرة 5، مديرة 6، مديرة 7، مديرة 8، مديرة 9، مديرة 10، و مديرة 11. أما بالنسبة لرموز الذكور، والبالغ عددهم (6) ستّة فقد كانت كالتالي: مدير 1، مدير 2، مدير 3، مدير 4، مدير 5، و مدير 6.

ثالثاً: أداة الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات؛ حيث أوضح (Creswell) مفهوم المقابلة بأنه يعني أن الباحث يجري مقابلات وجهًا لوجه مع المشاركين، أو مقابلات مع المشاركين عبر الهاتف، أو على شبكة (الإنترنت)، وتشمل هذه المقابلات أسئلة غير مُنظمة ومفتوحة بشكل عام، وقليلة العدد، وتهدف إلى استخلاص آراء المشاركين (Creswell، 2014).

رابعاً: مصادر بناء أداة الدراسة

- المعايير المهنية لمديري المدارس بمجلس أبوظبي للتعليم.
- الموضوعات التدريبية التي خضع لها مديرو الحلقة الثانية.
- خبرة الباحثة في مجال تدريب المعلمين في برنامج (تمكين).
- الأدبيات والدراسات التربوية في البرامج التدريبية في التنمية المهنية للمديرين.

خامساً: وصف أداة الدراسة

تمّ مراجعة المعايير المهنية لمديري المدارس بمجلس أبوظبي للتعليم، والموضوعات التدريبية التي خضع لها مديرو مدارس الحلقة الثانية، ثمّ تمّ صياغة أسئلة المقابلة، وقد حرصت الباحثة على أن تكون أسئلة الدراسة شاملة لكل جوانب برنامج (تمكين)، وللمعايير المهنية الخمسة لدور المدير في قيادة العملية التعليمية، وقد فصلت الباحثة جميع تلك المعايير والموضوعات التدريبية في الفصل الثاني، وقد تكوّنت أسئلة المقابلة الفردية من (16) ستة عشر سؤالاً، منها: ما

أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على المدير في استغلال البيئة المدرسية بما يخدم العملية التعليمية؟ وكيف أثر البرنامج التدريبي (تمكين) في عملية صنع القرار في المدرسة؟ أنظر الملحق (3) لبقية أسئلة المقابلة.

وقد مكنت هذه المقابلة الباحثة من إشراك الخاضعين للدراسة بصورة مباشرة، ومكنتها من دراسة انفعالاتهم، والتعرف إلى المعلومات بشكل دقيق وعميق، كما هيأت الفرصة للباحثة للكشف عن اتجاهات وتصورات المشاركين (المشداني والعبدي، 2013)؛ حيث كانت أسئلة المقابلة الفردية أسئلة عميقة ومفتوحة، وحرصت الباحثة على أن تُفسر السؤال للحصول على المعلومات المطلوبة في حال حصل سوء فهم أو غموض (جبوري، 2013). كما أن أسئلة المقابلة اتسمت بالمرونة؛ حيث راعت الباحثة خلال فترة تنفيذ المقابلة أن يتم طرح الأسئلة تدريجياً؛ بحيث تبدأ بالأسئلة المفتوحة، وإجراء التعديلات عليها، سواء من ناحية الطرح، أو ترتيبها، وكذلك التنويع في الأسئلة من حيث كونها أسئلة مباشرة أو غير مباشرة، وأسئلة تحديدية، وأخرى تفسيرية (قنديلجي والسمرائي، 2009). كما راعت الباحثة عند صياغة الأسئلة المفتوحة أن تكون شبه مهيكلة أو شبه مُقننة (semi-structured)، وشاملة لكل جوانب برنامج (تمكين) والمعايير المهنية الخمسة لدور المدير في قيادة العملية التعليمية، وقد فصلت الباحثة جميع تلك المعايير والموضوعات التدريبية في الفصل الثاني.

سادساً: صدق أداة الدراسة

للتأكد من مصداقية البيانات في الدراسة النوعية أشار الكاتب Gunawan (2015) إلى استراتيجية (المُدقق الزميل) للتأكد من مصداقية المعلومات، وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بمراجعة الأفكار المحورية مع المشرفة على الدراسة، والتي قامت بمراجعة الأفكار المحورية،

وملاءمتها، كما قامت الباحثة بالاستعانة بزميلة لها، بحيث تسمع التسجيل نفسه في الوقت نفسه، وتراجع الأفكار المحورية للتأكد من أنها كانت تعكس ما كان يقوله المشاركون. وللتأكد من صلاحية أداة الدراسة (أسئلة المقابلة الفردية)، تم كذلك استخدام صدق المحكّمين من خلال عرضها على المختصين من قسم أصول التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة بكلية التربية، وبلغ عدد المحكّمين (6) ستة محكّمين وطلب منهم قراءة أسئلة المقابلة، وإبداء آرائهم من حيث الصياغة اللغوية، وتغطية أسئلة المقابلة للمعايير المهنية الخمسة لمديري المدارس، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من أسئلة، وتلخّصت آراء المحكّمين في إضافة بعض الأسئلة، وحذف وتعديل صياغة البعض الآخر، وقد أقرّوا جميعاً بصلاحية أداة الدراسة للتطبيق.

وللتأكد من مصداقية نتائج الدراسة النوعية اعتمدت الباحثة على مصداقية التفسير، كما وضّح Gay, Mills, Airasion (2011) أن هناك معايير لمصداقية البحث النوعي، وأشار إلى أن الصدق في تفسير وجهات نظر المشاركين هو أحد هذه المعايير؛ حيث حرصت الباحثة خلال المقابلات على توضيح معنى التفسيرات للمشاركين للتأكد من مصداقيتها؛ حيث كان يحدث أثناء المقابلات الفردية تفاعل بين الباحثة والمشارك بحيث يتم الاستفسار من المشارك عن مقصد كلامه، وتوضيحه بإعطاء الباحثة أمثلة توضيحية.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ فقد قامت الباحثة بإجراء المقابلات الفردية مع الحُرص على أن تكون محايدة، ومع الحرص على عدم التلميح أو مشاركة المشاركين في الإجابة، وتم تسجيل المقابلات وتفرغها وتحليلها مباشرة بعد الانتهاء من كلّ مقابلة؛ وذلك لضمان دقة الفهم لما يغنيه المستهدفون، حيث تم تسجيل المقابلات بعد أخذ الأذن من الجميع، وقد تم رفض التسجيل من قبل ثلاث مديرات ومدير واحد، حيث تم تدوين كلّ ما ذكره أثناء المقابلة حرفياً دون أية إضافات، ثم تم عرضها على المشاركين للتأكد من إجاباتهم.

سابعاً: جمع البيانات

تمّ جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (2016/2017)، وتمّ استخدام المقابلات الفردية المتعمّقة لجمع البيانات عبر أسئلة مفتوحة نهائية، عن طريق التسجيل باستخدام أداة التسجيل، وأخذ الملاحظات عن طريق كتابتها على ورقة في نفس الوقت الذي يتمّ التسجيل فيه لتساعد الباحثة على تنظيم البيانات التي ذكرها المشاركون للإجابة عن أسئلة المقابلة. واستغرقت مدة كلّ مقابلة فردية ما بين (35) خمس وثلاثين إلى (45) خمس وأربعين دقيقة. وأثناء إجراء المقابلات في المدارس لمست الباحثة تعاوناً كبيراً من قبل مديري المدارس مع الباحثة وموضوع البحث من حيث توفير المكان المناسب الذي يسوده الهدوء والراحة، وأكدت الباحثة للمشاركين أنّ جميع ما سوف يدور أثناء المقابلة من نقاش هو سري، ولن يتمّ التعامل مع المعلومات إلا لأغراض هذا البحث فقط، ولن يتمّ ذكر أسمائهم للحفاظ على الخصوصية، وسوف يتمّ تسجيل المقابلة بأداة تسجيل صوتي (بعد أخذ الإذن منهم) وتدوين بعض الملاحظات أثناء التسجيل، كما سوف يتمّ التخلص من التسجيلات بعد الانتهاء من كتابة الرسالة البحثية.

ثامناً: إجراءات الدراسة

وقامت الباحثة خلال إجراء الدراسة بالخطوات التالية، أولاً: تجهيز رسالة موافقة مهمة باحث من جامعة الإمارات؛ لجمع الأدلة، كما هو موضح في الملحق (4)، ومن بعد ذلك تمّ الذهاب إلى أبوظبي، وإرسال رسالة تسهيل المهمة إلى مكتب البحوث بمجلس أبوظبي للتعليم لأخذ رسالة الموافقة لعمل المقابلات في المدارس التابعة للمجلس، مع إرفاق نسخة من ملخص عنوان وفكرة الرسالة، وبعد أن تمت الموافقة من قبل مجلس أبوظبي للتعليم، كما هو موضح في الملحق (5) توجهت الباحثة إلى مكتب العين التعليمي ليتمّ تزويد الباحثة بأعداد المدارس ومعلومات التواصل

مَعَ مدارس الحلقة الثانية، وبعدَ ذلكَ تَمَّ الذهابُ إلى مدارس الحلقة الثانية لعملِ المقابلاتِ الفرديةِ داخلَ كُلِّ مدرسةٍ، بعدَ مراسلةِ مديري المدارس، والتواصلِ معهم عن طريقِ الهاتفِ والبريدِ الإلكترونيِّ لإرسالِ الموافقةِ البحثيةِ لهم، ووصفِ تفصيليٍّ لإجراءاتِ المقابلةِ، مُرفَقَةً بأسئلةِ التي سوفَ تُطرحُ في المقابلةِ، وَمِنْ ثَمَّ أُخِذَ الموافقةُ منهم لترتيبِ موعدٍ ومكانٍ للمقابلةِ الفرديةِ بما يتناسبُ مَعَ ظروفِ كُلِّ مشاركٍ، حيثُ قامَتِ الباحثةُ بمقابلةِ كُلِّ مديرةٍ ومديرٍ في مدارسهم أثناءِ الدَّوامِ الرسميِّ، ثُمَّ تَمَّ تحليلُ البياناتِ مِنْ خلالِ وَصْفِها، وتحليلِها إلى رموزٍ، والتوصلِ إلى أفكارٍ محوريةٍ لُجِبَ عن أسئلةِ الدراسةِ، وأخيراً، وبعدَ ذلكَ، تَمَّ كتابةُ النتائجِ، وبناءً على النتائجِ التي تَمَّ التوصلُ إليها تَمَّ استخلاصُ التوصياتِ.

تاسعاً: تحليلُ آراءِ المشاركين

بناءً على المعاييرِ المهنيةِ الموضوعيةِ مِنْ قِبَلِ مجلسِ أبوظبي للتعليمِ لمديري المدارس ومُحتوى برنامجِ (تمكين)، تَمَّ تحديثُ المحاورِ الأساسيةِ لنتائجِ الدراسةِ، وبعدَ تحليلِ إجاباتِ المشاركين تم تجميعُ الإجاباتِ المتشابهةِ وربطها بِكُلِّ فكرةٍ محوريةٍ .

عاشراً: الاعتبارُ الأخلاقيُّ

قامَتِ الباحثةُ بأخذِ الإذنِ من المشاركين لتسجيلِ المقابلاتِ، وأخبارِ المشاركين بأنَّ هذهِ التسجيلاتِ هي فَقَطُ لأغراضِ البَحْثِ العلميِّ، وَسَوْفَ يَتِمُّ إتلافُها بعدَ الإِنتهاءِ مِنَ البَحْثِ. كما تَمَّ استخدامُ الرموزِ للإشارةِ إلى المشاركين في الدراسةِ للحفاظِ على خصوصيتِهِم.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

■ ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟

■ ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه: ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟

بعد قراءة وتحليل آراء المديرين، تم تحديد المحاور التالية: البيئة المدرسية وعملية صنع القرار، وعملية تقييم أداء المعلمين، وممارسات المعلمين التدريسية، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، والتقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، وعلاقة مدير المدرسة بالمعلمين، وعلاقة مدير المدرسة بالطالب، وعلاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأخيراً مجتمعات التعلم المهنية. وفيما يلي عرض وتحليل لكل محور:

أ- البيئة المدرسية

ذكر المديرون أن برنامج (تمكين) قد ساهم في تطوير الأداء القيادي لمديري المدارس من خلال جوانب عديدة، نذكر منها:

لقد أفاد (14) أربعة عشر من مديري المدارس بأن البرنامج ساهم في تطوير دورهم في استغلال البيئة المدرسية؛ لتحسين العملية التعليمية (عملية التعليم والتعلم)، وفي تفعيل دور المدير

في استغلال البيئة الصفية لجعلها بيئة جاذبة للطلبة تناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث صرّحت إحدى المديرات بأن البرنامج ساهم في تفعيل دورهم في استغلال البيئة المدرسية من خلال استغلال مرافق المدرسة بصورة تواكب مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما ذكرته إحدى المشاركات:

لقد تمكّنا من استغلال مرافق المدرسة بشكل فعال؛ إذ حوّلنا الصفوف إلى قاعات دراسية، فأصبح الطلبة هم المتحرّكين بدل المعلم، الذي كان هو المتحرّك، وهذا ما ساعد في تغيير البيئة الصفية إيجابياً بالنسبة للطلبة. كما أصبحت البيئة الصفية غنية باحتوائها على: القوانين الصفية، ومفردات ثنائية اللغة، ومخرجات التعلم لكل مادة. وفي هذه البيئة يتم عرض أعمال الطلبة، وتحليل النتائج، وأساليب تعزيز الطلبة، وما تعلمه الطلبة. ولم يكن هذا ليحصل قبل برنامج (تمكين)؛ إذ كانت البيئة الصفية فقيرة، لا تتعدى الوسائل المستخدمة فيها قائمة بأسماء الطلبة، وبعض المصادر التي تُوظفها المعلمة أثناء الحصة فقط (مديرة، 7).

فيما ذكر أحد المشاركين أن:

استخدام الفصول المتحركة هي طريقة أفضل للتدريس من الطريقة التقليدية؛ حيث تحوّلت البيئة الصفية إلى بيئة أكثر مناسبة للتعليم والتعلم. غير أنني أرى أنه في برنامج (تمكين) تعرّفنا إلى أفكار ومهارات فقط، ولم نتعرف إلى آلية العمل، فقد توصلت إلى آلية العمل من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء الذين تدرّبت معهم (مدير، 3).

بينما أكّد أحد مديري المدارس أن البرنامج ساهم في توضيح أهمية استغلال مرافق

المدرسة في تفعيل دور الطلبة من خلال التدريب على الاستراتيجيات التدريسية لمهارات القرن

الحادي والعشرين؛ بحيث يكون الطالب هو الباحث عن المعلومة، وشريكاً مع المعلم في

الحصول على المعلومة المراد الوصول إليها، وهذا ما أكّده أحد المشاركين قائلاً:

إن ترك الحرية للمُدّرس في اختيار المنهج، وعدم تقييده بمنهج مُحدّد ساهم في استغلال الوسائل وتطويرها؛ لمساعدة الطالب في تحصيله العلمي بعيداً عن التلقين، فأصبح الطالب لا بدّ له من أن يستخدم المكتبة، والمختبر، والإنترنت؛ للحصول على المعلومة، وأصبح تغيير مكان البيئة الصفية أمراً ضرورياً، كما لا يُشترط البقاء في الصف طوال وقت التعلم، وإنما نستغل المرافق داخل المدرسة

وخارجها، كلُّ هذا بفضل برنامج (تمكين)، والاستراتيجيات التدريسية التي قدّمها لنا. كذلك تمّ استخدام بعض المرافق لإظهار نتائج مخرجات مشاريع بعض الطلبة، ثم تمّ عرضها (مدير، 5).

وأضافت كلُّ من (مديرة، 6) و(مديرة، 8) بأنّ برنامج (تمكين) ساهم في تنمية مهارات المدير في معرفة الإمكانيات والمصادر التي يمتلكها، وكيفية استغلالها، وتطويرها، وكيفية نشرها، ومشاركة الآخرين، من معلمين وأولياء أمور وطلبة بها، وذلك مثل إمكانياتهم التدريبية بوصفهم مديري مدارس، حيث قالت إحدى المشاركات:

هَدَفَت الدُّورَاتُ أساساً إلى تعليم المتدربين البحث عما يمتلكونه من مصادر في الداخل، قَبْلَ البحثِ عَنِ المصادر التي يمتلكونها في الخارج. وأرى أنا أنَّ هذا كَانَ شَيْئاً حَقِيقِيّاً، فعندما نبحثُ جيداً نجدُ أنَّ لدينا معلمين مُدَرِّبينَ في المدرسة، لم يَتَمَّ اكتشافُهُمْ مِنْ قَبْلُ، وهذا ما قَدَّمَهُ لنا برنامجُ (تمكين)، الذي قَدَّمَ الفُرْصَةَ للمعلم لِيُظْهِرَ قُدْرَاتِهِ ومهاراتِهِ مِنْ خِلالِ تدريبِهِ لزملاء مِنْ خَارِجِ المدرسة، ولمدَّةِ يَوْمَيْنِ فِي الأسبوعِ داخلَ المدرسة. فَأَخَذْتُ أُعِدُّ للمعلمين، وللطلبة، ولأولياء الأمور، اجتماعاً مُصَغَّراً، كُلَّ عَلى حدة، المعلمون في يوم، والطلاب في يوم، وأولياء الأمور في يوم؛ ليقوم المعلم بعرض أيِّ مُمارَسةٍ جيدةٍ لديه، وهذا ما مَكَّنَنِي مِنْ اكتشافِ مُدرِّساتِ مُدَرِّباتِ، قادراتِ على تدريب غيرهنَّ بطريقةٍ مميزةٍ، وَاكتُشِفَتْ أيضاً أنَّ ثَمَّةَ طلبةٍ وأولياء أمورٍ متميزين كذلك. كما ساعدني برنامجُ (تمكين) في اكتشاف ما لديَّ مِنْ إمكانياتٍ، مما جَعَلَنِي أتمتعُ باكتفاءٍ ذاتيٍّ، الأمرُ الذي قَلَّلَ مِنْ طَلْبِي للدعم من مجلسِ أوظيفي للتعليم؛ فبرنامجُ (تمكين) زَوَّدَنَا بمهارَتَي: البحثِ عَنِ المَعْلُومَةِ، واكتشافِ مهاراتِ وإمكانياتِ الآخرين. وَكَانَ هذا يتوافقُ مَعَ اسمِ البرنامجِ التدريبيِّ (تمكين)، والذي كَانَ هَدَفُ القائمين عليه تَمَكِينُ المتدربين مِنْ تطويرِ أنفسهم، وتنميةِ مهاراتِ التعلمِ الذاتيِّ لديهم (مديرة، 6).

وهذا ما أكدته (مديرة، 8) في قولها: " لقد ساهم برنامج (تمكين) في جعل المدير يفكر بوصفه مُدَرِّباً لِمَنْ حَوْلَهُ، بدلاً من أن يتصرف بالطُّرُقِ التقليدية القديمة للإدارة؛ فقد أصبح باحثاً وناشراً للمعلومات. وقد ساهمت هذه الطريقة في نشر هذه الثقافة في نفوس جميع العاملين في المدرسة ". بالإضافة إلى ما سبق فإن دورات برنامج (تمكين) ساعدت في تحسين سلوكيات الطلبة، وفي تنمية دورهم القيادي في البيئة المدرسية، وهذا ما كان له الأثر الإيجابي في تحسين البيئة الصفية والمدرسية؛ حيث قال أحد المشاركين:

لقد تعلّمنا من برنامج (تمكين) بعض الأسس وأساليب التعامل مع الطلبة، والتي ساهمت في تحسين سلوكيات الطلبة بشكل عام، ومن تلك الأسس المهمة: (تنمية دور الطالب القيادي)، هذا الأساس الذي كان له أثر إيجابي كبير في البيئة الصفية والمدرسية، وامتد أثره في تحسين سلوك الطلبة حتى وقت طويل بعد انتهاء البرنامج التدريبي (مدير، 1).

ومع ذلك فقد أشار عدد من المشاركين إلى أن البرنامج لم يساهم في استغلال البيئة المدرسية؛ حيث رأت كل من (مديرة، 9) و (مديرة، 10) أن البرنامج لم يساعدهما في استغلال البيئة المدرسية؛ وذلك بسبب عدم توفر البيئة اللازمة كالمبنى الجديد (مدرسة جديدة)، وبسبب فقر المصادر، مثل: الميزانية والوسائل التعليمية، فقد صرحت (مديرة، 9) بما يلي: "إن المدرسة التي أعمل فيها لا تتوفر فيها المصادر اللازمة لتطبيق ما تعلّمناه في برنامج (تمكين)؛ ولهذا فقد كان أثر التدريب ضعيفاً". بينما ذكرت إحدى المشاركات:

إنّ التدريب لم يساعد في تطوير البيئة التعلّميّة التعليميّة في مدرستي؛ لعدة أسباب، يأتي على رأسها أنّ مدرستي قديمة، لا تتوفر فيها المصادر والوسائل التعليميّة اللازمة لتطبيق ما تعلّمناه في التدريب. كما أنّي لا أملك ميزانية تمكّني من شراء الوسائل اللازمة، ولا يستطيع المعلمون توفير تلك الوسائل. وعندما أفكر في بعض الإجراءات التي قد تساعدني في توفير الميزانية اللازمة؛ من مثل: إقامة بازار خيري يعود ريعه على المدرسة، أو بالتعاون مع المجتمع المحلي أو المؤسسات والهيئات الخيرية فإنني أصطدم بالإجراءات الإدارية الكثيرة والمعقدة التي يفرضها مجلس أبوظبي للتعليم (مديرة، 10).

بينما أضاف (مدير، 6) بما يلي: "لا أتذكر أنّ ثمة أيّة فوائد جديدة من حضور برنامج (تمكين)؛ فمعظم الأشياء التي عرضها التدريب كنت أعرفها مسبقاً". بينما علّل أحد المشاركين بعدم استفادته من التدريب بقوله:

إنّ السياسات المتعلقة بالبيئة المدرسية كان برنامج (تمكين) يقتصر في عرضها على الطرق النظرية، ولم يقدّم البرنامج بتدريبات عليها بشكل عملي؛ لكي نكون قادرين على تطبيقها بشكل أفضل، وأقصد بذلك على سبيل المثال: سياسات الأمن والسلامة والصحة المدرسية. كما أنّ العرض النظري شمل

قضايا ذات حساسية كبيرة في البيئة المدرسية، مثل: الانضباط، وتم ذكر بعض النماذج العالمية في الدول الأخرى، دون التفرغ على كيفية تطبيق ذلك بشكل عملي في مدارسنا (مدير، 4).

ب- عملية صنع القرار

جاءت آراء المديرين فيما يخص عملية صنع القرار أن برنامج (تمكين) ساهم -أيضاً- في قدرة المديرين على صنع القرار، وأيد ذلك (13) ثلاثة عشر من المشاركين؛ حيث أجمع (7) سبعة منهم على أن القرارات المتخذة أصبحت أكثر وضوحاً، ومبنية على بيانات ومعلومات مرجعية، بعيداً عن الارتجال، فعلى سبيل المثال قالت إحدى المشاركات:

لقد درّبنا البرنامج الذي خصّصنا له على دراسة القرارات التي سنتخذها، استناداً لمعلومات وتقارير مسبقة، قبل اتخاذها، وهذا ما حدا بنا إلى أن نتبع كل البعد عن اتخاذ القرارات الارتجالية كما كنا نفعل قديماً. إن خضوعنا للتدريب في برنامج (تمكين) علّمنا كيف نجمع المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ أي قرار، من خلال الاستبانة، والبحث عن المعلومات اللازمة، وجمع التغذية الراجعة عن الموضوع، سواء من الطلبة أو أولياء الأمور أو العاملين في المدرسة من معلمين وغيرهم، من خلال الزيارات الصفية أو غيرها من وسائل جمع المعلومات؛ مما قدّم لجميع العاملين في المدرسة رؤية واضحة عن عملهم، فأصبحت القرارات المتخذة واضحة، وأكثر دقة، فكلما وضحت متطلبات العمل في المدرسة، صار صنع القرار واضحاً، وأكثر سهولة، ويجعله أكثر تقبلاً من قبل جميع المعنيين (مديرة، 2).

وقال (مدير، 4): " إذا توفرت المعلومات لمن يريد اتخاذ القرار، فمن الطبيعي أن تصبح الأمور واضحة له، وقد كان لبرنامج (تمكين) دور في توضيح عمليات التعليم والتعلم؛ مما ساهم كثيراً في دقة صنعنا للقرارات داخل المدرسة ". وكمساهمة برنامج (تمكين) في تطوير عملية صنع القرار، فقد ساهم البرنامج كذلك في أن يصبح اتخاذ القرارات تشاركياً، فقد رأت إحدى المشاركات أن:

لقد أصبحت عملية اتخاذ القرار تتم في جو من الوُد والمشاركة؛ فقد أصبحنا نجتمع كالعائلة الواحدة عند إرادة اتخاذ قرار ما، وإذا وجد اعتراض على

القرار المراد اتخاذه فإننا نتناقش حتى نصل إلى رأي وقرار جماعي يُرضي الجميع. ومن أمثلة ذلك، قرار تحويل الصفوف إلى قاعات متحركة؛ فعندما أردنا اتخاذ قرار بذلك واجهنا معارضة شديدة، حتى من أولياء الأمور، فقمنا بإشراك الجميع في الحوار، وتواصلنا مع أولياء الأمور أيضاً، وتوصلنا إلى حل جماعي أَرْضَى الجميع؛ فبرنامج (تمكين) ساهم في تعليمنا كيفية تنظيم مثل هذه العملية (مديرة، 4).

كما ذكر بعض المديرون أن البرنامج ساهم في تطوير مهارة التفويض لدى مديري المدارس، والتي ساهمت في تسهيل عملية صنع القرار، فقد اتفق كل من (مدير، 5)، و (مديرة، 7)، و (مديرة، 9) على ذلك إذ قالت (مديرة، 9): " لقد كنا نمارس عملية التفويض قبل البرنامج التدريبي، غير أن البرنامج عمل على تعزيزها، وجعلها أكثر فاعلية. وقد مارسنا ذلك عملياً خلال التدريب؛ إذ فوضنا إلى أحد المعلمين قيادة التدريب، كما فوضنا إلى أحد الإداريين الإشراف عليه". فقد قال أحد المشاركين:

إن خضوعنا للبرنامج التدريبي (تمكين) علّمنا مهارة إدارية مهمة جداً، ألا وهي: مهارة التفويض، حيث علّمنا البرنامج هذه المهارة، وترك لنا حرية اختيار أسلوب تطبيقها، وقد استفدت أنا شخصياً منها في مدرستي، فمثلاً: عملت على تفويض كل معلم بانتقاء أسلوب الضبط المناسب لصفه، وأسلوب إدارته، بشرط أن يكون ذلك متماشياً مع السياسة العامة للمدرسة. كما فوضت المدرسين بإرسال الرسائل الموجهة إلى أولياء الأمور دون الحاجة للرجوع للمدير أو الاختصاصي الاجتماعي، سواء أكانت رسائل شكر أم استدعاء أم غيرها. كما نفذت مهارة التفويض مع لجان المدرسة التابعة لمعايير (ارتقاء) المسؤول عن تقييم المدارس، ففوضت كل معلم بالقيام بمهمة تتعلق بالموضوع (مدير، 5).

بالإضافة إلى ما سبق، فقد كان لبرنامج (تمكين) دور كبير في تطوير عمل مديري المدارس؛ فاكْتَسَبُوا فيما اكتسبوه: المرونة في صنع واتخاذ القرار، فقد أوضح ذلك كل من (مدير، 2) و (مدير، 3) و (مدير، 5)، فقد قال (مدير، 2) في هذا المجال:

لقد أسهم برنامج (تمكين) -إلى حد ما- في تطوير مهارات تعاملنا مع القرارات الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة؛ فيما أنه مطلوب منا أن نتماشى مع هذه القرارات؛ فقد كان علينا تطبيقها كما وردت، غير أن لكل مدرسة ظروفها

وبيّنتها الخاصة، فكانَ لِحْضُوعِنَا للتدريبِ دورٌ بسيطٌ في تعلُّمِ المرونةِ في تطبيقِ هذهِ القوانينِ وَفَقًا لظُرُوفِنَا الخاصةِ.

وقالَ احدُ المشاركين:

كانَ لبرنامجِ (تمكين) بعضُ الإيجابياتِ في هذا المجالِ (مجالِ مرونةِ اتخاذِ القرار)، فَقَدْ تعلَّمْنَا أنَّ اتخاذَ أيِّ قرارٍ يعتمدُ على الواقعِ الذي سَيُطبَّقُ فيه، فيما كانتُ آليَةُ العملِ التي درَجْنَا عليها قَبْلَ التدريبِ تَتِمُّ حسبَ لوائحٍ ونُظُمٍ مُعيَّنة، وكانتُ هذهِ اللوائحُ هيَ التي تُحدِّدُ هذهِ القرارات، وهيَ التي تتحكمُ في عمليةِ صنعِ القرار، فتعلَّمْنَا مِنَ التدريبِ أَنَّهُ مِنَ المُمكنِ أَنْ نُطَوِّعَ هذهِ اللوائحَ بما يتناسبُ مَعَ القرارِ الذي سَيُتَّخَذُهُ، وهذا ما أرى أَنَّهُ كانَ الدورَ الإيجابيَّ لبرنامجِ (تمكين) (مدير، 3).

وفي المقابل، فَقَدْ رأى بعضُ المشاركين أَنَّ البرنامجَ لم يُطَوِّرْ آليَةَ صنعِ القرارِ لدى مديرِ المدرسة؛ فَقَدْ رَأَى كُلُّ مَنْ (مديرة، 1) و(مديرة، 10) و(مدير، 1) و(مدير، 6) أَنَّ برنامجَ (تمكين) لم يُساعدَ في صَفْلِ مهاراتهمِ في عمليةِ صنعِ القرار، فقد ذَكَرَتْ (مديرة، 1): "أرى أَنَّ برنامجَ (تمكين) لَمْ يَتِمَّكَّنْ مِنْ صَفْلِ مهارةِ صنعِ القرارِ لدي مديري المدارس؛ ذلكَ أَنَّهُ ليسَ بإمكانِ كُلِّ مديرٍ صناعةَ القرارات، بَلْ تختلفُ قدرةُ كُلِّ مِنْهُمُ وَفَقًا لشخصياتِهِمْ وظُرُوفِهِمْ". فَقَدْ صرَّحَ احدُ المشاركين:

إنَّ مهارةَ صنعِ القرارِ لا تُكتَسَبُ مِنْ خلالِ دَوْرَةٍ ما؛ إلا إذا كانَ المديرُ قليلَ الخبرة، أما أصحابُ الخبرةِ مِنْ أمثالنا فليسَ معقولاً أَنْ يتَّخِذُوا قراراتٍ خاطئةً بَعْدَ سنواتٍ الخبرةِ الطويلةِ التي يتمتعونَ بها؛ ولذا فأنا لا أرى أَنَّنَا في حاجةٍ إلى دورةٍ في صنعِ القرار، كما أَنَّنِي لا أذكرُ أَنَّ برنامجَ (تمكين) قد تناولَ مهارةَ صنعِ القرار. صحيحٌ أَنَّ (تمكين) يُعلِّمُنَا بعضَ الأشياءِ الجديدةِ، ولكنَّ ليسَ مهارةَ صنعِ القرار (مدير، 6).

ج- عمليةُ تقييمِ أداءِ المعلمينَ

ذكرَ المديرينَ أَنَّ برنامجَ (تمكين) قد ساعدَ مديري المدارس في تحسينِ أدوارِهِمْ في عمليةِ تقييمِ أداءِ المعلمينَ، فَقَدْ أَجْمَعَ (14) أربعةَ عشرَ مِنَ المشاركينَ على أَنَّ البرنامجَ كانَ له

دورٌ كبيرٌ في توضيح كيفية صياغة حُكمٍ على المعايير المهنية للمعلم مبنية على الأدلة، فذكرت (مديرة، 3):

إنَّ البرنامجَ قامَ بتدريبنا على آلية التقييم الصحيحة، وَوضَّحَ لنا كيفيةَ رَبْطِ كُلِّ معيارٍ بالأدلة التي تُناسِبُهُ، أمَّا في السابق، فَقَدْ كَانَتْ عمليةُ التقييمِ عشوائيةً، وأحياناً كَانَتْ تَغْلِبُ عليه اللغةُ العاطفيةُ، كما لم تُكُنِ الأدلةُ تُوظَّفُ، ولَقَدْ أَدْرَكْنَا كذلكَ أنَّ للمدرس الحقَّ في الاعتراض؛ فأصبحنا نَسْتَمِعُ لكلامِهِ.

بينما يرى (مدير، 3):

لَقَدْ عَمَلَ برنامجُ (تمكين) على توضيح معايير التقييم للمشاركين، كما وَضَّحَ البرنامجُ كيفيةَ قياسِ أداءِ كُلِّ معلمٍ حَسَبَ ما يُقَدِّمُهُ مِنْ أدلةٍ، وبما أنَّ التقييمَ ذو معاييرَ عالمية؛ فَقَدْ كَانَ توضيحُ ذلكَ مُهِمًّا لنا لكي نستطيعَ تطبيقَهُ وَفَقًا لهذهِ المعايير، وقد كَانَ دورُ البرنامجِ متميزًا في توضيح بعض الأمور التي لم تُكُنْ واضحةً لنا، فَأُسَهِّمَتِ الدوراتُ في توضيح كُلِّ ذلكَ بصورةٍ أَكْبَرَ.

كما أوضح (3) ثلاثة من المشاركين أنَّ البرنامجَ ساعدَ مديري المدارس في تفعيل دورهم

- بوصفهم مدربين- في توضيح المعايير المهنية للمعلمين مِنْ خلالِ عَقْدِهِم لورشَ عَمَلٍ تدريبيةٍ، إذ

صرَّحتُ إحدى المشاركات بما يلي:

لَقَدْ قُمْنَا بتوضيح معايير التقييم للمعلمين، وَدَرَّبْنَاهُمْ على كيفيةِ تحقيقها، ممَّا جَعَلَهَا واضحةً لَكُلِّ معلمٍ، فأصبحَ المعلمُ مُدْرِكًا لما يفعلُ، ومُدْرِكًا لكيفيةِ تقييمِهِ، وَأَنَّ هذا التقييمَ يَكُونُ وَفَقَ تلكَ المعايير؛ وليسَ بطريقةٍ عشوائيةٍ غيرِ معياريةٍ كما كَانَ مِنْ قَبْلُ، وَغَدَا الآنَ مَبْنِيًّا على أدلةٍ؛ فمثلاً: تَمَّ التوضيحُ للمعلمِ أَنَّ كُلَّ معيارٍ يَحْتَاجُ لأدلةٍ في كُلِّ مرحلةٍ تَخْتَلِفُ عَنِ المرحلةِ السابقةِ لَهُ. وهكذا أصبحَ التقييمُ أسهلَّ بالنسبةِ إِلَيَّ (مديرة، 6).

فيما أَكَّدَتْ (مديرة، 3) قائلة:

لَقَدْ عَقَدْنَا دوراتٍ/ورشَ عملٍ للمدرساتِ حولَ طُرُقِ التقييمِ الصحيحةِ التي تعلمناها خلالَ دوراتِ برنامجِ (تمكين)، وَحولَ طُرُقِ تقديمِ الأدلةِ؛ فَتَلَاشَتْ اعْتِرَاضَاتُ المُعَلِّمِينَ؛ إِذْ غَدَا التقييمُ مُقْنَعًا لَهُم، وَأَخَذَتْ تَسِيرُ عمليةُ التقييمِ بصورةٍ سهلةٍ، الأمرُ الذي ساعدني في تقييم المعلمين بكلِّ سهولةٍ.

إضافةً إلى ذلك، ذكر المديرون أن البرنامج قد ساهم في توضيح مفهوم عملية التقييم،

وساهم في تنظيم الزيارات الصفية، فقد قالت إحدى المشاركات بما يلي:

لقد أصبحت الزيارة الصفية، وأهدافها، واضحة لكل من المدير والمعلم؛ فقد علمنا البرنامج التدريبي أن الزيارة الصفية لها أهداف تربوية علمية؛ فهي تُحدّد مسبقاً، من أجل متابعة تنفيذ المعلم لاستراتيجية تربوية ما في الصف، وفقاً للمعايير التربوية المتفق عليها عالمياً، ومن أجل تطوير قدرة المعلم على تنفيذ هذه الاستراتيجيات، لا من أجل تصيّد أخطاء المعلم كما كان يحدث قبل الخوض للبرنامج التدريبي، فاستراتيجيات من مثل: الفروق الفردية بين الطلبة، ودور كلّ طالب في مجموعته، والبيئة الصفية الجاذبة، ولوائح تعزيز السلوك، وغيرها من الاستراتيجيات، أوضحت - هي وطرق قياسها - واضحة في عقل كلّ من المعلم والمقيم (مديرة، 2).

من ناحية أخرى، لم يُثن عدد من المشاركين على دور برنامج (تمكين) في تطوير عملية

تقييم المعلمين؛ حيث أفاد كل من (مديرة، 4) و (مديرة، 10) و (مدير، 2) بأن البرنامج لم يكن له

دور مباشر في تحسين دورهم في عملية تقييم المعلمين، فقالت إحدى المشاركات:

لم يساعدني برنامج (تمكين) في التقييم؛ ذلك أن تطبيق معايير البرنامج في بيئة مثل بيئة المدارس الحكومية التي نعمل فيها غير مستطاع؛ فلا ولي الأمر لديه الثقافة الكافية، ولا حتى المجتمع لديه من الثقافة ما يؤهله ليشارك المدارس. كما أنني أعتقد أن هذه المعايير قد قلّلت من شأن خبرة المعلم، وقلّلت عطاءه في الصف بسبب كثرة الأعباء التي تتجدد كلّ عام، الأمر الذي أثار سلباً في عطاء المعلم وفي تحسين طريقة التقييم (مديرة، 10).

بينما قال (مدير، 2): "إننا لا نستطيع اتخاذ القرار بتطبيق ما تعلمناه إلا بموافقة مدير مجموعة

المدارس (cluster manger)، فدور (تمكين) كان غير واضح؛ بل غير فعال في الحقيقة".

وعلّلت (مديرة، 4) عدم رضاها عن البرنامج بقولها: "لقد كانت الفائدة ضحلة جداً؛ لأن البرنامج

لم يركّز على الجوانب التطبيقية، فلم يُوفّر الجانب التطبيقي لي إلا المديرون الذين كانوا يعرضون

لنكّ الجوانب التطبيقية في عروضهم أثناء اجتماعات المديرون".

د- ممارسات المعلمين التدريسية

ذكر المديرون أن برنامج (تمكين) قد ساهم كذلك في تطور دورهم في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية؛ حيث إن جميع المشاركين أفادوا بأن البرنامج كان له دور في ذلك؛ فذكرت (مديرة، 11) على سبيل المثال ما يلي: " لقد تمكنت من تحسين تطبيق المعلمين للاستراتيجيات التي قدمها برنامج (تمكين) من خلال المتابعة المستمرة لتطبيق المعلمين لها خلال الحصص، وذلك بتقديم التغذية الراجعة حول هذه الاستراتيجيات لكل من حضر عنده، من مثل: استراتيجيات الفروق الفردية، ومهارات القرن الحادي والعشرين ". بينما قال (مدير، 1):

لقد ساهم برنامج (تمكين) في تطوير قدراتنا على توضيح أساليب التقييم الجديدة للمعلمين؛ ذلك أن كثيرًا من المعلمين لم يتوفر لهم التدريب العملي على مثل هذه المهارات المراد قياسها؛ من مثل: مهارات القرن الحادي والعشرين وغيرها، وقد عمدنا إلى تدريبهم على قياس هذه المهارات بالحوار والمتابعة والنقاش.

كما أكدت إحدى المشاركات على مثل هذه المساهمة بقولها:

بعد خضوعنا للتدريب في برنامج (تمكين) بدأت بتغيير استراتيجياتي تعاملتي مع الزيارات الصفية؛ فأخذت أحرص على توضيح المهارات والاستراتيجيات التي تتقنها المعلمة التي تمت زيارتها لتُحافظ عليها، والمهارات التي لا تتقنها لكي تعمل على تطويرها، وهذا ما جعل الزيارات محددة للزائر والمزور، وهو ما أذكرى روح السعي للتطوير لدى المعلمات؛ فأخذت ألاحظ إتقان تطبيق المهارات والاستراتيجيات التربوية من مثل: الفروق الفردية والبيئة الصفية (مديرة، 2).

وأكدت (مديرة، 8): " لقد أسهم البرنامج في نشر المعرفة التربوية الحديثة لدى المعلمات

بشكل أسرع من ذي قبل، فعلى سبيل المثال؛ كانت استراتيجيتي (المحطات) تُطبق من قبل البعض

فقط، فيما أصبحت بعد التدريب تُمارس من قبل الجميع وفي جميع المواد الدراسية ".

هـ مهارات التخطيط الاستراتيجي

ذكر المديرون أن برنامج (تمكين) أدى دورًا كبيرًا في تطوير مهارات مديري المدارس في التخطيط الاستراتيجي، حيثُ أجمع (16) ستة عشر من مجموع المشاركين في الدراسة على دور البرنامج في تطوير عملية التخطيط داخل المدرسة؛ إذ أكّد بعض المشاركين أنّ المشاركة في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة أصبح أمرًا ضروريًا، فقد صرّحت (مديرة، 2) بما يلي: " لقد أصبح التخطيط المدرسي يتمّ بمشاركة جميع العاملين في المدرسة، إضافةً لأولياء الأمور، وممثلي البرلمان الطلابي؛ ذلك أنّهم شركاء في العملية التعليمية، وهم من سينفذ الخطط الموضوعّة لتحقيق أهداف المدرسة ". وأكّدت ذلك (مديرة، 9) بقولها:

لقد أسهم برنامج (تمكين) في تحويل التخطيط المدرسي من فرديّ إلى جماعيّ، يُشارك فيه كلّ من الإداريين والمعلمين على حدٍ سواء؛ إذ أصبح الجميع يفهمون هذا المصطلح بأبعاده المختلفة؛ ممّا جعل التخطيط أسهل. كما أنّنا جعلنا التخطيط الجماعي إجباريًا لأنّ المجلس (دائرة التعليم والمعرفة) جعل منه أحد الأسس التي يقوم عليها التخطيط المدرسيّ.

كما ساهم برنامج (تمكين) أيضًا في تحسين عملية التخطيط بأن جعل عملية التخطيط مبنيةً على البيانات والاحتياجات، فقد أعربت (مديرة، 8) عن ذلك بقولها: " لقد كان التخطيط يتمّ بصورة عشوائية، ولكنّ التدريب جعلنا نبنّي خططنا وفقًا لبيانات محددة، ووفقًا لاحتياجات مدرستنا ". كما عبّر (مدير، 1) عن مثل هذه الفكرة: " إنّ الخوض للبرنامج التدريبيّ جعلنا نبنّي خططنا بناءً على بياناتٍ مؤكّقة، ووفقًا لاحتياجات مجتمع المدرسة، وهذا ما قدّم لنا قدرةً على التنويع في وضع الخطط التي تخدم المجتمع المدرسيّ ". وبَيّن احد المشاركين اتفاقه مع هذه الأفكار بقوله:

أصبحنا نحدد نقاط الضعف بناءً على بيانات أرجع لها، وبناءً عليها نضع الهدف، ربما ليست 100%، لكن في السابق كنا نبنّي خططنا ليست على بيانات، كنا نهدف إلى رفع مستوى الطلاب بشكل عام، والآن أصبح بصورة منتظمة أكثر ومخصصة"، ومعنى ذلك: "لقد أصبحنا نجمع البيانات حول نقاط

الضعف التي تُريدُ تطويرها، ونصوغُ أهدافنا المدرسيةَ وَفَقًا لها. ربّما لا تكونُ الخططُ ناجحةً 100%، إلا أنّها لم تُعدْ كما كانتِ الخططُ التي كنّا نصوغُها قديمًا غيرَ معتمدةٍ على بياناتٍ، وكانَتْ أهدافُها غيرَ دقيقةٍ، وتمتازُ بالعمومية، فيما أصبحتْ حُططنا منظّمةً وأكثرَ دقةً (مديرة، 2).

إلى جانب ذلك، فقد ساهمَ البرنامجُ في تطوير مهارة المرونة في التخطيط لدى مديري المدارس، فقد أوضحت (مديرة، 7) عن اعتقادها بذلك بقولها: "عندَ وضعِ الخطط، وتحديد الأهداف، نأخذُ بالحسبان الظروف التي قد تحوّل دونَ تطبيق بعضها، فنضعُ بدائلَ لها، أو نُعيدُ صياغتها بكلّ مرونةٍ، وَفَقًا للبياناتِ والبدايلِ المتاحةِ دونَ أدنى تَعَثُّبٍ".

وعلاوةً على ذلك، أوضح (مدير، 3) و(مدير، 4) أنّ برنامجَ (تمكين) أسهمَ في تحسين عملية التخطيط المستمر، ففسّر (مدير، 3) ذلك قائلاً: "ساهَمَ التدريبُ في إكسابنا مهاراتٍ عديدةٍ، منها: مهاراتُ التقييمِ المستمرّ، ومهاراتُ التخطيطِ المستمرّ". وعبرَ (مدير، 4) عن ذلك قائلاً: "لقد علّمنا التدريبُ أنّ نُقيّمَ الخطّةَ التنفيذية بشكلٍ دوريٍّ، أسبوعياً أو شهرياً، بحيثُ نقومُ بمناقشتها ومتابعةِ التطوراتِ، وتتبّعِ التّقدّمِ، والعملِ على تعديلِ كلّ ما يلزمُ تعديله". بالإضافة إلى ذلك، ذكر المديرون أنّ البرنامجَ قد ساهمَ في مساعدةِ مديري المدارس في صياغة الرؤية والرسالة، وهذا ما أكّده بعضُ مديري المدارس، حيثُ فسّرت ذلك (مديرة، 1) بقولها: "لقد تعلّمنا من التدريبِ مهارةَ صوغِ رؤيةٍ ورسالةٍ للمدرسة، وكيفيةَ إدراجِ العملِ على تطبيقِ هذه الرؤية والرسالة في حُططنا؛ ليتِمَّ نشرُها كذلك خارجَ المدرسة". ذكر المديرون أنّ البرنامجَ ساهمَ في تحسينِ كيفيةِ صياغةِ الهدفِ الذكيّ في الخطّة، فذكرت (مديرة، 4) ما يلي: "أنّ برنامجَ (تمكين) قد حسّنَ قدرةَ المُتدربينَ على صياغةِ الأهدافِ الذكيةِ التي تشمّلُها الخططُ المدرسية". في حين أعربَ (مدير، 1) عن اعتقاده بأنّ البرنامجَ ساهمَ في تطوير مهارة التخطيط بصورةٍ كبيرةٍ، ولكن بشكلٍ نظريٍّ، موضحاً رأيه على النحو التالي: "لقد ركّزَ البرنامجُ على مهاراتِ التخطيط بشكلٍ

كبير، لكن بشكلٍ نظريٍّ، كما أنَّه وُضِعَ توقعاتٍ عاليةً لا يُمكنُ تطبيقُها في مدارسنا، كُلُّ هذا أدَّى إلى نفور بعض المديرين المشاركين، فكانت الفائدةُ محدودةً بسببِ البُعدِ عن التطبيق."

وفي المقابل، فإنَّ مديرًا واحدًا فَقَطُ من مجموع المشاركين أفادَ بأنَّه لم يستفِدْ من برنامج (تمكين) في مجالِ التخطيط، وعلَّلَ ذلكَ بقوله: "أَحْمِلْ مؤهلَ دبلومٍ عالٍ في التخطيط، وأرى أنَّ برنامج (تمكين) لم يُقدِّمَ أيَّ شيءٍ مفيدٍ حولَ التخطيط؛ ذلكَ أنَّ البرنامجَ كانَ يَعرِضُ نماذجَ مثاليةً غيرَ قابلةٍ للتطبيق العمليِّ، كما أنَّ علماءَ الإدارة لم يتَّفَقُوا على آليَّةٍ مُحددةٍ واحدةٍ وثابتةٍ حولَ أسلوبِ التخطيط المثاليِّ".

و- التقييمُ السنويُّ لأداءِ مديرِ المدرسة

جاءت آراء المديرين فيما يخص التقييم السنوي لأدائهم أنَّ برنامج (تمكين) ساهم في تطوير الأداء القياديِّ لمديري المدارس، حيثُ انعكسَ ذلكَ على تقييمهم السنويِّ في إطارِ عملهم القياديِّ، وهذا ما أكَّدهُ جميعُ مديري المدارس، فعلى سبيلِ المثالِ أفادت (مديرة، 1) بما يلي:

لقد ساهمَ برنامج (تمكين) في تعليمنا قضايا تربويةً كثيرةً، من أبرزها: التقييمُ الذاتيُّ، ككيفية تقييم أنفسنا ذاتيًا، وكيفية تقييم إنجازاتنا. وفي جانب القيادة، تعلَّمنا المعاييرَ القياديةَ الخمسة، فتعلَّمنا (القيادة الاستراتيجية)، وذلكَ من خلالِ وُضْعِ الخُططِ الاستراتيجية الفعالة. وفي مجالِ قيادة الأفراد، ساهمَ البرنامجُ في تطوير مهارتنا لاكتشافِ مهاراتِ الأفراد، وتطويرها، وكيفية تقييمها. أمَّا في مجالِ (قيادة المؤسسة) فقد تعلَّمنا كيف نقودُ المدرسةَ بشكلٍ عامٍّ، وكيف ننقلُ أفكارنا وأفكارَ المدرسة إلى المجتمع. وفي مجالِ قيادة المجتمع، ساهمَ البرنامجُ في تطوير علاقتنا بأولياء الأمور، وكيف نجذبهم ليُصبحوا شركاءَ في العملية التعليمية، وكذلك بالنسبة للمجتمع المحليِّ، كيف نستفيدُ منه، وكيف نُفيدُه. أمَّا في مجالِ عملية التعليم والتعلم فقد ساهمَ البرنامجُ بشكلٍ كبيرٍ في تطويرها من خلالِ الاستراتيجياتِ التدريسية، وربطها بمهاراتِ القرنِ الحادي والعشرين (مدير، 1).

وأضافت إحدى المشاركات:

لقد اكتسبنا من برنامج (تمكين) عدة مهارات ساهمت في تطوير أدائنا لأعمالنا في المدارس؛ فعلى سبيل المثال، في مجال الإدارة تعلمنا مهارة التفويض، والتي مكّنت المنسقات من التفاعل مع المعلمات، فجعلت العمل أكثر فاعلية. وفي مجال قيادة المجتمع تعلمنا من البرنامج كيفية التفاعل مع أولياء الأمور ليكونوا داعمين لمسيرة التعلم والتعليم. وفي مجال القيادة الاستراتيجية تعلمت كيف أكون (role model) (قدوة يُحتذى بها)؛ فعملت على جذب المعلمات والطالبات، وإشراكهن في اتخاذ القرارات، مما حسن العمل والنتائج. كما مكّنت البرنامج من انتهاج سياسة الباب المفتوح للتطوير، الأمر الذي ساهم بشكل جذري في تحسين القيادة لدى في عملية التعليم والتعلم؛ حيث أكسبني مهارات التعامل مع الفروق الفردية، وكيفية مراعاتها، ومتابعتها في الفصول لتحقيق المطلوب (مديرة، 7).

بينما ذكر بعض المشاركين أن البرنامج ساهم في تحسين أدائهم القيادي، وتقييمهم السنوي بشكل نظري فقط، وعلّل (مدير، 1) ذلك قائلاً: "ركّز برنامج (تمكين) على التقييم الذاتي نوعاً ما، ففي مجال قيادة الأفراد قدّم البرنامج لنا بعض الأساليب الجديدة، ولكن ذلك كان بشكل نظري، ولم يُروّنا البرنامج بأمثلة تطبيقية".

ز- علاقة مدير المدرسة بالمعلمين

ذكر المديرون أن لبرنامج (تمكين) دور كبير في تحسين علاقة مديري المدارس بالمعلمين؛ حيث ساهم في توضيح أدوار كلّ من مدير المدرسة والمعلم بصورة مهنيّة أكبر في النموذج المدرسي الجديد للعملية التعليمية، وبالتالي تقاربت الأفكار ووجهات النظر، وتحسنت لغة التفاهم والتواصل وتقبّل الآخرين، وأصبح الهدف مشتركاً بين المعلم ومدير المدرسة. كما ساهم البرنامج في إلغاء علاقة الرئيس والمروّسين المقيدة بتنفيذ الأوامر فقط؛ حيث أيدّ بعض مديري المدارس كون برنامج (تمكين) ساهم في تحسين دور المدير في معرفة وتحديد احتياجات المعلمين من خلال تنظيم عملية الزيارات الصفية، وإعطاء التغذية الراجعة، فصرّحت (مديرة، 6) بما يلي:

لقد تمّ تدريبنا على التعامل مع المعلمين بطرق تربوية علمية؛ فعلى سبيل المثال، نُقدّم التغذية الراجعة للمعلمات اللاتي نزورهنّ بطريقة علمية، بعيداً عن التعامل وفق نظرة الأمر للمأمور، كما تعلّمنا كيف ندعم المعلم الجديد، ونطوّر المعلم الضعيف، ونرشّد الجميع إلى تحديد الأخطاء والاحتياجات وطرق التطوير. كما تعلّمنا أن نُقدّم الدعم والمصادر. وتعلّمنا أساليب التعامل مع الزيارة الصفية بطرق تربوية، ممّا ساعد على تحسّن العلاقات بيننا وبين المدرسين.

كما قالت (مديرة، 7):

لقد ساهم البرنامج التدريبي في تعليمنا كيفية جمع المعلومات والبيانات بطرق علمية، وكيفية التوافق مع المعلمين على نقاط الضعف، وكيفية التركيز على احتياجات كلّ معلم بمرونة كافية، سواءً من خلال الزيارات الصفية أو تحليل النتائج، مما حسن العلاقة بيننا بشكل كبير.

وأكد (مدير، 5) ذلك قائلاً: " بعد التدريب أصبحت أطلب من المعلم أن يحدّد بنفسه

النقاط الإيجابية والنقاط السلبية التي قام بها خلال الزيارة الصفية، بدلاً من تصيّد الأخطاء ". وقال

(مدير، 4):

أسهم برنامج (تمكين) في تطوير مهارات المديرين في تقييم المعلمين، سواءً عن طريق تعليمهم كيفية فهم احتياجات المعلمين، أو عن طريق تعليمهم البحث عن نقاط القوة والضعف لدى المعلمين من أجل تطويرهم، لا من أجل تصيّد الأخطاء كما كان يحدث في السابق.

أما (مديرة، 8) و (مدير، 6) فقد أشارا إلى أنّ طبيعة العلاقة مع المعلمين كانت متفاوتة

من مُعلم إلى آخر، فقد ذكرت إحدى المشاركات ما يلي:

من أجل تطبيق مهارة التفويض، ولكي أعزّز الروابط الودية بيني وبين الجميع، عمّدت -بعد التدريب في برنامج (تمكين)- إلى تكوين مجموعات من المدرسات، ترأس كلّ مجموعة قائدة لها، بحيث تؤدي دور مديرة على المجموعة، وهذا عزّز العلاقات بيني وبين هؤلاء القائدات (مديرة، 8).

وأكد (مدير، 6) ما صرحت به (مديرة، 8) فقال: "هناك تفاوت في العلاقة؛ وذلك لأنه يوجد معلمون لهم دور في المدرسة أكثر من زملائهم، وأعتمد عليهم، ومنهم المنسقون، ودائماً أقول لهم كل منسق مدير على مادته".

من جهة أخرى، اتفق كل من (مديرة، 10) و(مديرة، 9) و(مدير، 1) و(مدير، 2) و(مدير، 3) على أن المعلمين يعتقدون بأن مديري المدارس هم من فرضوا عليهم التدريب نهاية الدوام اليومي؛ وهذا ما جعل اليوم التدريسي أطول، مما أثر سلباً على علاقتهم بنا؛ وذلك لأن بعض المدارس لا تطبق التدريب لعدم وجود متابعة من الجهة المسؤولة عن التدريب؛ فقد أعربت (مديرة، 9) عن استيائها من هذه المشكلة بقولها: "لقد ساهم التأخر في المدرسة من أجل التدريب في تآزيم العلاقة مع المدرسات لظنهن أنني أنا من فرضت عليهن التدريب". وعلّل (مدير، 2) السبب في حدوث هذه المشكلة بقوله:

لقد استاء المعلمون مني لظنهم أنني أنا من فرض التدريب عليهم؛ ذلك أن التدريب يضطرهم للتأخر بعد انتهاء اليوم الدراسي، وكانوا يلجؤون إلي في حال الغياب عن التدريب لتعليل الغياب؛ فيما يلجأ إلي المسؤولون عن التدريب لتسجيل الحضور والغياب؛ ولذلك كنت أطلب من الغائبين تعويض ساعات الغياب بحضور ورشات أخرى من التدريب.

ح- علاقة مدير المدرسة بالطالب

ذكر المديرون أن برنامج (تمكين) ساهم في تحسين علاقة مدير المدرسة بالطالب؛ وذلك من منطلق أن الطالب محور العملية التعليمية، وهو محط اهتمام الجميع، كما أصبح الطالب يشعر أن الجميع يكرس نشاطه من أجله؛ وذلك من خلال التعرف على كيفية التعامل مع الموهوبين والمتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة (ذوو الهمم)، وحول هذا ذكرت (مديرة، 8) ما يلي:

"طور برنامج (تمكين) قدراتنا على صوغ المناهج، وخاصة الموجهة لذوي الهمم (ذوي

الاحتياجات الخاصة)، فساعدنا ذلك في تطوير مناهج خاصة بهم، وفي تصميم برامج موجهة للحلقة الثانية". كما أكد أحد المشاركين ذلك بقوله:

لقد تعلمنا من برنامج (تمكين) الانفتاح على العالم؛ بقصد التعلم من تجارب الدول الأخرى، وخاصة في كيفية التعامل مع الموهوبين، وهذا ما مكّننا من التفريق بين الموهوب والمتفوق. تعلمنا كذلك أن اكتشاف الموهوب يكون أصعب في الحلقة الثانية من اكتشافه في الحلقة الأولى. غير أن البرنامج قدّم لنا أفكاراً نظرية عن كيفية التعامل مع هذه الفئة؛ ولم يُقدّم لنا آليات تطبيقية؛ ولعل ذلك يعود إلى أن كل بيئة مدرسية تختلف عن نظيراتها في البيئات الأخرى (مدير، 5).

كذلك ذكر المديرون أن لبرنامج (تمكين) دورٌ مهمٌ في تطوير شخصية الطالب؛ ليكون له دورٌ قيادي؛ حيث أكد ذلك بعض مديري المدارس؛ فذكرت (مديرة، 2) ما يلي: " أفادنا برنامج (تمكين) بضرورة تطوير شخصية الطالب؛ وذلك من خلال تعويده على المساهمة في اتخاذ القرار، فعوّذناهم على المساهمة في تطوير المدرسة من خلال فتح الباب أمامهم لإبداء آرائهم في ذلك ". وأكدت (مديرة، 6): " لقد حرص برنامج (تمكين) على تطوير شخصية الطالب، وجعله باحثاً عن المعلومة، وقادراً على عرضها، بدلاً من أن يكون متلقياً للمعلومة من المعلمين، الأمر الذي أهّله للاشتراك في المسابقات الدولية والمحلية، وجعله قادراً على نقد المعلومة والمعلم ". وذكرت (مديرة، 11) مايلي:

حرص برنامج (تمكين) على تعليمنا كثيراً من طرائق التعامل مع الطلاب الحديثة، وكان من جملتها (الطالب القيادي)؛ الأمر الذي حدا بنا إلى أن نكون فريقاً من الطالبات يُسنَد إليهن دور قيادي في المدرسة، فيشاركنا في قيادة المدرسة وتقديم الاقتراحات، وهذا ما حسن علاقتنا بالطالبات.

وذكر المديرون أن برنامج (تمكين) ساهم في تفعيل دور مدير المدرسة في توفير الجو المناسب لممارسة الطلاب نشاطاتهم التعليمية؛ فأكدت (مديرة، 5) ذلك بقولها : " تفعيل دور

الطالب في الاعتماد على نفسه، سواءً بالقيام بالواجبات الصفية أو غير الصفية، أو من خلال عرض المشاريع التي تُطلب منه، عمّق علاقتنا به".

من ناحية أخرى، أشار كلٌّ من (مدير، 10) و (مدير، 2) و (مدير، 3) و (مدير، 6) إلى أن برنامج (تمكين) لم يُساهم في تحسين هذه العلاقة مع الطلبة، وعلّل (مدير، 2) ذلك بقوله: "الأمثلة التطبيقية التي كان يعرضها برنامج (تمكين) لا تُمثّل لواقع المدارس في الإمارات بأيّ صلة". كما أكّد (مدير، 3) ذلك بقوله: "اقتصر دور برنامج (تمكين) على الشرح النظريّ للوائح الصادرة عن (مجلس أبوظبي للتعليم)، دون أن يُقدّم لنا آليات عملية نستطيع من خلالها تطبيق ما يشرّحه على واقع المدارس".

ط. علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور

ذكر المديرون أن لبرنامج (تمكين) أثر في تحسين علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور؛ وذلك من خلال إشراكهم في العملية التعليمية؛ بحيث أصبحوا شركاء فيها؛ فعلى سبيل المثال قالت (مديرة، 2): "لقد علّمنا برنامج (تمكين) كيف نهتمّ بدور أولياء الأمور، ونُشركهم في العملية التعليمية؛ الأمر الذي انعكس إيجابياً علينا وعلى المدرسة، وساهم في تقليل نسبة المشاكل". وذكرت (مديرة، 3) ما يلي: "لقد ساهم برنامج (تمكين) في تفعيل دور أولياء الأمور، الذين أخذوا يُساهمون في عدة جوانب في المدرسة، كتنظيم أبنائهم، والترجمة للمعلمات الناطقات بغير العربية، كلُّ هذا حسنّ العلاقات مع أولياء الأمور، وزاد من الشفافية في التعامل والتقييم". وأكّدت إحدى المشاركات ذلك بقولها:

كانت زيارت أولياء الأمور قَبْلَ خضوعنا للتدريب في برنامج (تمكين) تقتصر على السؤال عن العلامات، أما بعد أن تعلّمنا من برنامج (تمكين) كيف نفعل دور أولياء الأمور؛ فقد أصبحت الشراكة بيننا وبينهم كبيرة وعميقة،

فَشَمَلَ ذَلِكَ كَثِيرًا مِّنَ القضايا المدرسية، كَوَضْعِ الخطة الاستراتيجية، والمشاركة في الأنشطة، ومتابعة التطورات التربوية التي تُصنَدُ عن المجلس، كما أَخَذَ أولياء الأمور يُقَدِّمُونَ دَعْمًا تربويًا علميًا لأبنائهم، بدلًا مِّنَ الاقتصار على شراء المشاريع الذي كانوا مُعتادين عليه سابقًا (مديرة، 6).

وذكر المديرون أن برنامج (تمكين) ساهم في توعية أولياء الأمور بمتطلبات التدريس الحديث؛ مما ساهم - كذلك - في تحسين العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور؛ فقد ذُكِرَتْ إحدى المشاركات ما يلي:

إنَّ ممَّا أفرَزَهُ خُضُوعُنَا للتدريب في برنامج (تمكين) أنْ أصبحنا نُحِرِّصُ على إشراك أولياء الأمور في العملية التربوية؛ وهذا ما جَعَلْنَا نُقَدِّمُ دوراتٍ تدريبيةً لهم في أساليب التدريس الحديثة، ومتطلبات التعليم الحديث، والتي يأتي في مُقَدِّمَتِها تطوير دور الطالب ليصبح محور العملية التربوية، والحد من الدور التلقيني للمعلم، فيقوم الطالب بمشاريع تُساهم في فهم المادة، وتُقلِّل من دور المعلم إلى 80% (مديرة، 5).

وأوردَ (مدير، 5) حول هذا الموضوع الفقرة التالية: " لقد ساهم برنامج (تمكين) في تطوير علاقتنا مع أولياء الأمور؛ وهذا ما ساعدنا في توضيح كثير من الأمور؛ من مثل نظام التقييم الجديد، وتركيزه على المهارات أكثر من تركيزه على الدرجات؛ الأمر الذي سهَّلَ تقبُّل أولياء الأمور للمستجدات " .

غير أنَّ كُلاً مِّن (مديرة، 9) و(مدير، 2) و(مدير، 3) قد عبَّروا عن اعتقادهم بأنَّ البرنامج اقتصر فيما يخص أولياء الأمور على القضايا التنظيمية فقط؛ فقد أكَّدَ (مدير، 2) ذلك قائلاً: " لم يساعدنا برنامج (تمكين) فيما يتعلق بالعلاقة مع أولياء الأمور إلا في تنظيم جداول زيارتهم للمدرسة " . كما صرَّحَ (مدير، 3) بما يلي: " برنامج (تمكين) قد اقتصر دوره فيما يتعلق بعلاقتنا مع أولياء الأمور على تعليمنا كيفية تنظيم وتنسيق جداول زيارات أولياء الأمور؛ دون أن يُقدِّم لنا آليات تُعيِّننا على التطبيق؛ فقد كان يقوم بإيجاد الآليات فريق عمل من المدرسة " . كما عبَّرَتْ عن ذلك (مديرة، 9) قائلة:

أنَّ القائمينَ على برنامج (تمكين) كانوا يعملونَ على تنظيم الاجتماعاتِ مع أولياء الأمور، ويحضرُونها، ويتابعُونها، ويطلبونَ من أولياء الأمور تقييمها من خلال استمارة، وما زلنا ننفِذُ منها في تنظيم الاجتماعاتِ، وتعرفنا من خلالها إلى آراء أولياء الأمور واحتياجاتهم من المدرسة؛ الأمر الذي حسنَ علاقتنا مع بعضهم.

إضافةً إلى ذلك؛ كانَ لبرنامج (تمكين) دورٌ في تطوير مهاراتِ مديري المدارس في أساليبِ التعاملِ مع أولياء الأمور؛ حيثُ عبَّرَ عن ذلك كلُّ من (مديرة، 1) و(مديرة، 8)، فصرَّحتْ (مديرة، 8) بما يلي: "دورة خدمة الجمهور التي قدَّمها لنا برنامج (تمكين) ساعدتنا في تطوير أساليبِ تعاملنا مع أولياء الأمور، فوضَّحتِ الحقوق والواجبات لكلِّ طرفٍ؛ الأمر الذي حسنَ العلاقة بيننا".

غير أنَّ كلاً من (مديرة، 10) و(مدير، 1) و(مدير، 4) و(مدير، 6) قدَّ اختلَفوا مع وجهة النظر السابقة، فقدَّ رأوا أنَّ المادة العلمية الخاصة بأولياء الأمور التي قدَّمها البرنامج كانت بسيطةً وضعيفةً جدًّا، وقدَّمتْ بأسلوبٍ نظريٍّ؛ حيثُ علَّلَ (مدير، 4) ذلك بقوله:

اقتصَرَ دورُ برنامج (تمكين) فيما يتعلَّق بالتعاون مع أولياء الأمور على سرِّد السياساتِ الصادرة عن المجلس، وكانَ سرِّدًا نظريًّا، فلمَّ يُقدِّم لنا دوراتٍ تطبيقيةً في مهاراتِ التعامل مع أولياء الأمور، بل ركَّزَ على الأدوار التي يجبُ أن يضطلعَ بها كلُّ من المدير والمعلمين دونَ بيانِ الأدوار التي يجبُ على أولياء الأمور أن يقوموا بها.

ي- مجتمعاتُ التعلُّمِ المهنيَّة

ومما سبقَ ذِكرُهُ من مُمارساتٍ من قِبَلِ مديري المدارس وفُفَّاً لتدريباتِ برنامج (تمكين)، ذكر المديرون أنَّه قدَّ نشأتْ مجتمعاتُ تعلُّمٍ مهنيٍّ تعاونيٍّ قائمٍ على مبدأ المشاركة والتعاون، فقدَّ نشأتْ مجتمعاتُ التعلُّمِ القائمة على مشاركة خطة المدرسة، تلك المجتمعاتُ تمَّ تكوينها على شكلِ فرقٍ لتحقيق أهدافِ الخطة المدرسية، وقد أجمَعَ على نشوء هذه المجتمعاتِ (15) خمسة عشر من مديري مدارس الحلقة الثانية؛ حيثُ صرَّحتْ (مدير، 9) بما يلي: "برنامج (تمكين) ساعدَ في

صَفَلِ مهاراتِ المشاركين في كيفية تشكيلِ فِرَقٍ من أولياءِ الأمور تُساهم في دَعْمِ العملية التعليمية، وتُساهم في خدمة الطالبِ وَفَّقاً لِأُسُسِ مِهْنِيَّةٍ ". بينما أكَدَّتْ (مديرة، 8) أَنَّ البرنامجَ ساهَمَ في خَلْقِ ثقافةِ التدريبِ في المدرسة، وأعرَبَتْ عَنْ ذَلِكَ بِقَوْلِهَا:

تعلَّمنا مِنْ برنامج (تمكين) ثقافةَ التدريبِ المستمر، الذي يَمُنَحُ الجميعَ التعلُّمَ المستمر، والتطورَ المِهْنِيَّ الدائم، وإدْ وَعَى المعلمونَ أهميةَ ذلك؛ أَصْبَحَتْ وَرَشُ العملِ تُفَعَّدُ في المدرسة أسبوعياً؛ وَيُقْبَلُ عليها الجميعُ عن طَوَاعِيَةٍ ، وأدى ذلك إلى أَنَّ يَتَعَلَّمَ الجميعُ ثقافةَ التَّفَدُّ البَنَاءِ، وَغداً النقاشُ يَتِمُّ بِكُلِّ أُرِيحِيَّةٍ مِنْ أَجْلِ تطويرِ العملِ.

وأوضحَ احد المشاركين أَنَّهُ مازالَ يستخدمُ المادةَ العلميةَ لبرنامج (تمكين)، وأوضحَ ذلك بِقَوْلِهِ:

لَقَدْ أعجَبَنِي برنامجُ (تمكين) لكثرةِ الفوائدِ التي تعلَّمْتُها مِنْهُ؛ وخاصةً: التدريبَ المستمر، فاحتفظْتُ بالمادةِ التي رَوَدَنِي بها البرنامجُ، وأخذْتُ أَطَبِّقُها في المدرسة؛ بحيثُ جعلْتُ يَوْمِي الإثنين والأربعاءَ أياماً للتدريب، فيعرضُ كُلُّ معلمٍ تجارِبَهُ أمامَ الآخرينَ لِيستفيدوا مِنْها، وبنقدوها نقدًا علمياً، كما أَنني عَمَّمْتُ البرنامجَ على كُلِّ موظفٍ جديدٍ؛ فَقَدَّمْتُها للمساعدِ الجديد؛ الذي قَرَأَها، وَأَتَقَنَّاها؛ ثُمَّ أَخَذَ يُدَرِّبُ المعلمينَ الجُدُدَ على محتواها (مدير، 5).

ومنْ جِهَةٍ أُخْرَى، اتَّفَقَ كُلُّ مَنْ (مدير، 6) و(مديرة، 10) على أَنَّ البرنامجَ قَدْ ساهَمَ في

خَلْقِ استراتيجياتٍ قائمةٍ على التعاونِ، ولكُنْ في المقابلِ، كانَ هذا ضياعاً لِلإدارةِ الصفية، وفقداناً لِلْمِهْنِيَّةِ؛ فَذَكَرَ (مدير، 6) أَنَّ:

سياساتُ المجلسِ المتعلقةِ بسلوكياتِ الطلبةِ غيرُ فعالةٍ في ضبطِهم؛ وهذا أدَّى إلى ضَعْفِ قُدْرَةِ المعلمينَ على ضَبْطِ الطلبةِ داخلَ الصفوفِ؛ وخاصةً الأَجانِبُ؛ وهذا ما مِنْ شَأْنِهِ إِفشالُ ما يُقَدِّمُهُ لَنَا برنامجُ (تمكين) مِنْ آلياتٍ جديدةٍ في التدريسِ مِنْ مِثْلِ: مجتمعاتِ التعليمِ المِهْنِيَّ، ومهاراتِ القرنِ الحادي والعشرين.

ويتَّفَقُ كَلامُ (مديرة، 10) تماماً مَعَ وَجْهَةِ النظرِ السابقةِ فَقَدْ علَّلَتْ ذَلِكَ بِقَوْلِهَا: " البيئة

المدرسية لا تناسب لتطبيق مجتمعات التعلم؛ لأن السلوك أصبح بدون درجة، وبالتالي مع الإستراتيجيات الحديثة فقدنا السيطرة على الطلاب " .

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ونصه: ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها ؟

قامت الباحثة برصد مقترحات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين حول برامج التدريب من خلال السؤال الثاني؛ وهو: ماذا اقترح مديرو مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب؟ وتم تحليل إجابات (17) سبعة عشر من مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين، ومن خلال المقابلات الفردية تم التوصل إلى عدد من المقترحات نعرضها فيما يلي:

اقترح بعض المديرين زيادة عدد الورش التدريبية، وتقليل مدة الفترة الزمنية لكل ورشة؛ لتفادي الغياب عن المدرسة طوال اليوم الدراسي خارج المدرسة، وتوفير التدريب داخل المدرسة؛ حيث ذكرت (مديرة، 1): " عقد ورشة واحدة من التدريب كل شهر؛ يؤدي إلى أن يتم التدريب طوال يوم كامل، مما أثر سلباً على أدائنا في المدرسة؛ وأرى أن نُعقد ورشة أقصر كل أسبوعين". وقد اقترح كل من (مديرة، 4) و(مدير، 6) إيجاد مديريين مقيمين داخل المدرسة، فأعربت عن ذلك (مديرة، 4) بقولها: " المعلمات لديهن منهج وحصص، لا يستطعن القيام بعملية التدريب، وإن كانت لديهن المهارة، وكذلك عملية المتابعة، لابد من المدرب المختص هو من يقوم بعملية المتابعة وليس المدير ". وأكد (مدير، 6) على الحاجة لمدرّب في المدرسة بقوله:

أطالب بتعيين مدرّب، ولو ليؤمن في الأسبوع، يقوم بالتدريب داخل المدرسة، ونتعاون معه في تدريب المعلمين، كلّ حسب حاجاته، ولو بشكل فردي لمن يحتاج ذلك، خاصة أن بعض أمور التدريب هي ذات بُعد فني خاص؛ ربّما لا يُتقن المدير التعامل معها، كما أن لدى المدير من المشاغل ما يكفيه؛ وخاصة أن المتغيرات التي يطلبها المجلس مستمرة .

كما اقترح المشاركون الآخرون أن يكون البرنامج التدريبي مبنياً على احتياجاتهم بصورة دقيقة ، حيث قالت (مديرة، 6): " إعطاء الفرصة لكل من سيخضع للتدريب بحرية اختيار

احتياجاته التدريبية وفقاً لظروفه الخاصة، وفقاً لتقييم ذاتي علمي دائم، وأن يتم توزيع المتدربين وفقاً لمستوياتهم بسبب وجود الفروق الفردية". وكذلك اتفق كل من (مديرة، 8) و(مديرة، 6) على أنه لا بد من اختيار المواضيع التي تناسب احتياجاتهم في المدارس، ومدى القدرة على تطبيقها وفقاً للظروف الواقعية في البيئة المدرسية؛ حيث عللت (مديرة، 8) ذلك بقولها: "إن المدرب الأجنبي لا يعرف تمامًا احتياجات القائمين على المدارس وفقاً للبيئة الواقعية، ولا تتوفر لديه بيانات دقيقة عن مدى تطبيق ما تعلمناه سابقاً، فبعد إدراج بعض الأمور التي تدرّبنا عليها سابقاً، مما يوقع المدرب في التكرار". بينما عللت (مديرة، 6) السبب في تكرار المواضيع بقولها: "إن تكرار المواضيع التدريبية سببه عدم تطبيق القائمين على المدارس لما يتم شرحه؛ بحيث يرى المدرب الذي يقوم على المسح والتقييم عدم تحقق التطبيق لما تم تقديمه في الدورات السابقة؛ وهذا ما يسبب التذمر والاعتراض غير المبرر".

واقترح مشاركون آخرون أن يكون التدريب من شركات محلية؛ وليس أجنبية فقط؛ فأكد (مدير، 2) أننا: "لا بد من توفير شركات وطنية ذات خبرة في الميدان في المدارس التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم، والعمل على دمج دورها مع أدوار الشركات الأجنبية لتكون المادة التدريبية متميزة وواقعية". واقترح (مدير، 1) و(مدير، 6) أن يتم الاعتماد على التدريب العملي المناسب للبيئة الإماراتية؛ فذكر (مدير، 1) ما يلي: "أسلوب العرض نظري غالباً، غير مشوق، ولو يتم تطبيق التدريب بشكل عملي لبقى أثره لوقت طويل؛ فضلاً عن أن المادة التدريبية بشكلها الحالي تناسب المجتمع الغربي بمعطياته؛ فلا بد من تعديل المادة لتكون قابلة للتطبيق في الواقع العربي أو الإماراتي". وأكد (مدير، 6) أن: "برنامج (تمكين) أعطانا الفكرة، ولكن لم يتطرق للآلية، وكيف نطبق، وهنا يكمن الفرق بين مدرسة ومدرسة، كل مدرسة، وكيف أطبق، فنحن بحاجة لمعرفة، ونماذج في آلية التطبيق".

بالإضافة إلى كلِّ ما سبق اقترح بعض المشاركين في التدريب أن تُستخدم اللغة العربية في التدريب، وأن تكون الترجمة سليمة؛ حيث علّلت ذلك (مديرة، 8) بقولها: " لا بدّ من تقديم التدريب والتجارب باللغة العربية؛ صحيح أنه كان ثمة ترجمة؛ غير أنها كانت ترجمة غير احترافية؛ بل كانت تُعرّض بلغة ركيكة ".

خلاصة وجهات نظر واستجابات المديرين

جاءت أهمُّ وجهات نظر المديرين، وذلك من خلال إجاباتهم عن السؤال الأول، على النحو التالي: تركّزت القضايا التربوية التي رأى المشاركون أن برنامج (تمكين) أفادهم حولها في المحاور العشرة التالية: البيئة المدرسية، وعملية صنع القرار، وعملية تقييم أداء المعلمين، وممارسات المعلمين التدريسية، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، والتقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، وعلاقة مدير المدرسة بالمعلمين، وعلاقة مدير المدرسة بالطالب، وعلاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأخيراً مجتمعات التعلّم المهنيّة.

فيما يتعلق بالمحور الأول: البيئة المدرسية: أفادَ (14) أربعة عشر من مديري المدارس بأنَّ البرنامج ساهم في تطوير دورهم في استغلال البيئة المدرسية، وفي تفعيل دور المدير في استثمار البيئة الصفية؛ لتناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال استغلال مرافق المدرسة بصورة تُواكب مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن خلال استخدام الفصول المتحركة، وبتحسين سلوكيات الطلبة من خلال تنمية دور الطالب القيادي. غير أن البعض لم يتفق مع وجهة النظر السابقة، وقالوا إنَّ البرنامج لم يساهم في تحسين استغلال البيئة المدرسية؛ مُعلّلين ذلك بعدم توفر البيئة المناسبة، وبأنَّ البرنامج قدم التدريب حول البيئة المدرسية بطريقة نظرية بعيدة عن التطبيق، وتقديم الآليات اللازمة لهذا التطبيق.

فيما يتعلق بالمحور الثاني: عملية صنع القرار: أَيْدَ (13) ثلاثة عشرَ مِنَ المُشاركين أنَّ برنامجَ (تمكين) ساهمَ في تطوير عملية صنع القرار، مُعلِّلينَ ذلك: بأنَّ القرارات المُتَّخَذَةَ أصبحتْ أكثرَ وُضوحًا، وَمَبْنِيَّةً على بياناتٍ ومعلوماتٍ مرجعيةٍ، بعيدًا عَنِ الإرتجالِ. و بأنَّ البرنامجَ ساهمَ كذلك في أن يُصَبِّحَ اتخاذُ القراراتِ تشارُكِيًّا. وبأنَّ البرنامجَ ساهمَ في تطوير مهارة التفويض لدى مديري المدارس. وبأنَّ المديرين اكتسبوا مهارة المرونة في صنع واتخاذ القرار. غيرَ أنَّ أربعةً مِنَ المُشاركين عارضوا كَوْنَ التدريبِ ساهمَ في تطوير مهارات صنع القرار؛ مُعلِّلينَ ذلك بأنَّ صناعةَ القرار لا تُعَلَّمُ من خلالِ دوراتٍ، بل من خلالِ الخبرة... إلخ

فيما يتعلق بالمحور الثالث: عملية تقييم أداء المعلمين: أَجْمَعَ (14) أربعة عشرَ مِنَ المُشاركين على أنَّ البرنامجَ كانَ له دورٌ كبيرٌ في توضيح كيفية صياغة حُكْمٍ على المعايير المهنية للمعلم مَبْنِي على الأدلة، مُعلِّلينَ ذلك بما يلي: إنَّ التدريبَ وَضَّحَ كيفيةَ رَبطِ كُلِّ معيارٍ من معايير تقييم المعلمين بالأدلة التي تُناسِبُهُ، وبأنَّه ساعدَ مديري المدارس في تفعيل دورهم بوصفهم مدربين- في توضيح المعايير المهنية للمعلمين مِنْ خلالِ عَقْدِهِم لورشَ عَمَلٍ تدريبيةٍ، وبأنَّ التدريبَ ساهمَ في تنظيم الزيارات الصفية. غيرَ أنَّ ثلاثةً مِنَ المُشاركين رَأَوْا أنَّ البرنامجَ لم يَكُنْ له دورٌ مباشرٌ في تحسين دورهم في عملية تقييم المعلمين؛ مُعلِّلينَ ذلك بقولهم —على سبيل المثال- إنَّ تطبيقَ معايير البرنامج في بيئةٍ مثل بيئة المدارس الحكومية التي نعملُ فيها غيرُ مُسْتَطاعٍ .

فيما يتعلق بالمحور الرابع: ممارسات المعلمين التدريسية: إنَّ جميعَ المُشاركين أفادوا بأنَّ البرنامجَ كانَ له دورٌ في تطوير دورهم في تحسين مُمارساتِ المعلمين التدريسية، مُعلِّلينَ ذلك بِتَحَسُّنِ تطبيقِ المعلمين للاستراتيجيات التي قَدَّمَهَا برنامجُ (تمكين) من مثل استراتيجيات الفروق الفردية، ومهارات القرن الحادي والعشرين، وبأنَّ البرنامجَ أسهمَ في نشر المعرفة التربوية الحديثة لدى المعلمات بشكلٍ أسرعٍ مِنْ ذي قَبْلُ.

فيما يتعلّق بالمحور الخامس: مهارات التخطيط الاستراتيجي: أجمع (16) ستة عشر من مجموع المشاركين في الدراسة بدور البرنامج في تطوير عملية التخطيط داخل المدرسة، مُبَيِّنِينَ أنَّ التخطيط المدرسي أصبح يتم بمشاركة جميع العاملين في المدرسة، إضافةً لأولياء الأمور، وممثلي البرلمان الطلابي، وبأنَّ التدريب جعلهم يبنون خططهم وفقًا لبيانات محددة، ووفقًا لاحتياجات المدرسة، وبأنَّ البرنامج ساهم في تطوير مهارة المرونة في التخطيط لدى مديري المدارس، وبأنَّ برنامج (تمكين) أسهم في تحسين عملية التخطيط المستمر، وبأنَّ البرنامج ساهم في مساعدة مديري المدارس في صياغة الرؤية والرسالة، وبأنَّ برنامج (تمكين) قد حسّن قدرة المُتدربين على صياغة الأهداف الذكية التي تشملها الخطط المدرسية، وفي المقابل، فإنَّ مديرًا واحدًا فقط من مجموع المشاركين أفاد بأنه لم يستفد من برنامج (تمكين) في مجال التخطيط، وعلَّل ذلك بقوله: إنَّ برنامج (تمكين) لم يُقدِّم أيَّ شيء مفيد حول التخطيط؛ ذلك أنَّ البرنامج كان يعرض نماذج مثالية غير قابلة للتطبيق العملي.

فيما يتعلّق بالمحور السادس: التقييم السنوي لأداء مدير المدرسة؛ أكَّد جميع مديري المدارس المشاركين أنَّ برنامج (تمكين) ساهم في تطوير الأداء القيادي لمديري المدارس، مُعلِّينَ ذلك بأنَّ البرنامج أكسبهم عدة مهارات ساهمت في تطوير أدائهم لأعمالهم في المدارس؛ فعلي سبيل المثال، في مجال الإدارة تعلَّموا مهارة التفويض، وفي مجال قيادة المجتمع تعلموا من البرنامج كيفية التفاعل مع أولياء الأمور ليكونوا داعمين لمسيرة التعلُّم والتعليم، وفي مجال قيادة الأفراد، رأوا أنَّ البرنامج ساهم في تطوير مهاراتهم لاكتشاف مهارات الأفراد، وتطويرها، وكيفية تقييمها. بينما ذكر بعض المشاركين أنَّ البرنامج ساهم في تحسين أدائهم القيادي، وتقييمهم السنوي بشكلٍ نظري فقط.

فيما يتعلق بالمحور السابع: علاقة مدير المدرسة بالمعلمين، أيدَ بعضُ مديري المدارس كونَ برنامج (تمكين) ساهمَ في تحسينِ علاقةِ مديري المدارس بالمعلمين؛ حيثُ ساهمَ في توضيحِ أدوارِ كُلِّ مَنْ مدير المدرسة والمعلم بصورةٍ مهنيّةٍ أكبرَ، مُعلِّلينَ ذلكَ بأنه تمَّ تدريبُهم على التعاملِ مع المعلمين بطُرُقٍ تربويةٍ علميةٍ، وأنَّ البرنامجَ التدريبيَّ ساهمَ في تعليمهم كيفيةَ جَمْعِ المعلوماتِ والبياناتِ بطُرُقٍ علميةٍ، وكيفيةَ التركيزِ على احتياجاتِ كُلِّ معلمٍ بمرونةٍ كافيةٍ، وأنَّه ساهمَ في تعزيزِ الروابطِ الوديةِ بينَ الجميعِ في المدرسة. غيرَ أنَّ خمسةً مِنَ المشاركين أعربوا عن كونِ المعلمينَ كانوا يعتقدونَ بأنَّ مديري المدارس هُمَ مَنْ فَرَضُوا عليهم التدريبَ؛ وهذا أدى إلى استياءِ المعلمينَ.

فيما يتعلّق بالمحور الثامن: علاقة مدير المدرسة بالطالب، حيثُ أكّدَ بعضُ المشاركين أنَّ برنامج (تمكين) ساهمَ في تحسينِ علاقةِ مدير المدرسة بالطالب، معلّلينَ ذلكَ من مُنطَلَقِ أنَّ البرنامجَ جعلَ الطالبَ محورَ العمليةِ التعليميةِ، ومَحَطَّ اهتمامِ الجميعِ، ومن منطلقِ كونِ البرنامجِ طوَّرَ قدراتهم على صوغِ المناهجِ، وخاصةً الموجهةَ لذوي الهِمَمِ، وكذلك في كيفيةِ التعاملِ مع الموهوبينَ، وأشاروا أيضًا إلى أنَّ البرنامجَ أفادهم بضرورةِ تطويرِ شخصيةِ الطالب؛ وذلكَ من خلالِ تعويده على المساهمةِ في اتخاذِ القرار...إلخ. غيرَ أنَّ أربعةً مِنَ المشاركين عبّروا عن اعتقادهم بأنَّ البرنامجَ لم يُساهمَ في تطويرِ علاقةِ المدير بالطالبة، مُعلِّلينَ ذلكَ بأنَّ الأمثلةَ التطبيقيةَ التي كانَ يعرضُها برنامج (تمكين) لا تَمُتُ لواقعِ المدارس في الإماراتِ بأيِّ صلةٍ "...إلخ

فيما يتعلّق بالمحور التاسع: علاقة مدير المدرسة بأولياء الأُمور: أكّدَ كثيرٌ مِنَ المشاركين في التدريبِ أنَّه كانَ لبرنامج (تمكين) أثرٌ في تحسينِ علاقةِ مدير المدرسة بأولياء الأُمور؛ فعلى سبيلِ المثال: أشارَ البعضُ إلى أنَّ البرنامجَ علَّمهم كيفَ يهتمُّونَ بدورِ أولياء الأُمور، وبإشراكهم في العمليةِ التعليميةِ، الذينَ أخذوا يُساهمونَ في عدةِ جوانبٍ في المدرسة، كتقديمِ أبنائهم، والترجمة

للمعلمات الناطقات بغير العربية، وكَوَضَعَ الخطة الاستراتيجية، والمشاركة في الأنشطة، ومتابعة التطورات التربوية التي تَصُدُّرُ عن المجلس، وكذلك ساهم البرنامج في أن جعلهم يُقدِّمُوا دورات تدريبية لأولياء الأمور في أساليب التدريس الحديثة، وهذا ما ساعدَهم في توضيح كثير من الأمور؛ من مثل نظام التقييم الجديد، وتركيزه على المهارات أكثر من تركيزه على الدرجات...إلخ، غير أن بعض المشاركين قد عَبَّرُوا عن اعتقادهم بأن البرنامج اقتصر فيما يخص أولياء الأمور على القضايا التنظيمية فقط...إلخ

فيما يتعلق بالمحور العاشر: مجتمعات التعلم المهنية : حيث أُجْمِعَ على نشوء مجتمعات التعلم لمهنية بناءً على تدريبات برنامج (تمكين) (15) خمسة عشر من مديري مدارس الحلقة الثانية، مُبَيِّنِينَ أن برنامج (تمكين) ساعدَ في صقل مهارات المشاركين في كيفية تشكيل فرقٍ من أولياء الأمور تُساهم في دعم العملية التعليمية، وتُساهم في خدمة الطالب وفقاً لأسس مهنية، وبيَّنوا كذلك أن تشكُّل هذه المجتمعات ساهم في تعلُّمهم ثقافة التدريب المستمر، الذي يَمُنَحُ الجميع التعلُّم المستمر، والتطور المهني الدائم. ومن جهة أخرى، اتَّفَقَ اثنان من المشاركين مع وجهة النظر السابقة بأن البرنامج قد ساهم في خلق استراتيجيات قائمة على التعاون، ولكن في المقابل، كان هذا ضياعاً للإدارة الصفية، وفقداناً للمهنية، مُعَلِّينَ ذلك على سبيل المثال بقول أحدهما: سياسات المجلس المتعلقة بسلوكيات الطلبة غير فعالة في ضبطهم؛ وهذا أدى إلى ضعف قدرة المعلمين على ضبط الطلبة داخل الصفوف؛ وخاصةً الأجانب... إلخ

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني للدراسة: ما مقترحات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟ فنلخص ذلك فيما يلي:

تمّ تحليلُ إجاباتِ (17) سبعةَ عشرَ من مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العُيُن، ومن خلالِ المقابلاتِ الفردية تمّ التوصلُ إلى عددٍ من المقترحات، نُجملُ بعضها فيما يلي: اقترح بعضُ المديرين زيادةَ عددِ الورش التدريبية، وأيضاً تقليلَ مدةِ الفترة الزمنية لكلِّ ورشة؛ لتفادي الغياب عن المدرسة طوالَ اليوم الدراسي خارجَ المدرسة، وكذلك اقترح البعضُ إيجادَ مدربين مقيمين داخلَ المدرسة، واقترح البعضُ أن يكونَ البرنامجُ التدريبيُّ مبنياً على احتياجاتهم بصورةٍ دقيقة، وكما اقترح مشاركون آخرون أن يكونَ التدريبُ من شركاتٍ محلية؛ وليس أجنبيةً فقط.

احتوى هذا الفصل على نتائج الدراسة من خلال تحليل المقابلات الفردية لمديري مدارس الحلقة الثانية وكان عدد المشاركين (17) مشارك، وفي الفصل الخامس سوف يتم مناقشة نتائج هذه الدراسة.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يحتوي هذا الفصل على مناقشة نتائج هذه الدراسة في ضوء نتائج الدراسات سابقة الذكر والمتمثلة في وجهات نظر مديري المدارس في منطقة العين بمجلس أبوظبي للتعليم وبناءً على هذه النتائج تقدم الباحثة بعض التوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نصّه: ما أثر برنامج (تمكين) التدريبي في تطوير كفايات مديري مدارس العين في الحلقة الثانية من وجهة نظر هؤلاء المديرين؟

من خلال نتائج ما ذكره المديرون، اتضح أنّ هناك وجهات نظر مختلفة حول الجوانب التالية: البيئة المدرسية، وعملية صنع القرار، وعملية تقييم أداء المعلمين، وممارسات المعلمين التدريسية، والتخطيط الاستراتيجي، والتقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، وعلاقة مدير المدرسة بالمعلمين، وعلاقة مدير المدرسة بالطالب، وعلاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور، و مجتمعات التعلم المهنية.

تفسير المحور الأول: البيئة المدرسية

أغلب مديري المدارس المشاركين أشاروا إلى أنّ البرنامج ساهم في تطوير دورهم في قيادة التعليم والتعلم من خلال توفير البيئة المدرسية المناسبة لعملية التعليم والتعلم، وذلك عن طريق استغلال مرافق المدرسة بصورة تواكب مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تمّ تحويل الصفوف الدراسية إلى قاعات، بحيث يصبح الطلاب هم الذين يتحركون من قاعة إلى أخرى، بدلاً من المعلمين، ويُفسّر ذلك بأنّ برنامج (تمكين) كان يركّز على تفعيل البيئة المدرسية

في عملية تعلّم الطلبة بما يشمل الأمن والسلامة والصحة المدرسية؛ حيث وضح أغلب مديري المدارس بأنّ الفصول المتحركة ساهمت في تفعيل العملية التعليمية بصورة فعّالة، وساهمت في تطوير البيئة الصفية بصورة خاصة بحيث تُصبح بيئة غنية وآمنة للطلبة، وهذا ما أشارت إليه (مديرة، 7) بقولها: " إذ كانت البيئة الصفية فقيرة، لا تتعدى الوسائل المستخدمة فيها قائمة بأسماء الطلبة، وبعض المصادر التي تُوظفها المعلمة أثناء الحصة فقط "، وهذا يؤكد بأنّ استراتيجية الفصول المتحركة فكرة تربوية فاعلة ساعدت مديري المدارس في تحسين البيئة المدرسية.

بالإضافة إلى أنّ برنامج (تمكين) ساهم في تطوير دورهم في استغلال البيئة المدرسية من خلال تحسين سلوكيات الطلاب التي ساهمت في تحسين البيئة المدرسية بشكل عام، والبيئة الصفية بشكل خاص، حيث أكّد ذلك (مدير، 1) بقوله:

لقد تعلّمنا من برنامج (تمكين) بعض الأسس وأساليب التعامل مع الطلبة، والتي ساهمت في تحسين سلوكيات الطلبة بشكل عام، ومن تلك الأسس المهمة: (تنمية دور الطالب القيادي)، هذا الأساس الذي كان له أثر إيجابي كبير في البيئة الصفية والمدرسية، وامتد أثره في تحسين سلوك الطلبة حتى بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

وهذا يُفسّر بأنّ برنامج (تمكين) اهتمّ بتطوير دور مدير المدرسة في قيادة التعليم والتعلم من حيث الاهتمام بتحسين سلوكيات الطالب، ومن حيث الاهتمام بتطوير شخصية الطالب، وتنمية المهارات القيادية لدى الطالب، وهذا يؤكد أهمية دور مدير المدرسة والبيئة المدرسية في دعم روح المسؤولية للطلاب لخلق شخصية قيادية.

وأيضاً تنمية مهارات مديري المدارس في التعرف إلى الإمكانيات والمصادر التي يمتلكونها، مثل الإمكانيات التدريبية، التي ساهمت في دعم البيئة المدرسية، وتحسين عملية التعليم

والتعلم، وكما اتضح من إجابات المشاركين؛ فإن البرنامج ساهم في تطوير مهارات مديري المدارس في البحث عما يمتلكونه من مصادر وإمكانيات، على سبيل المثال: الإمكانيات التدريبية، وهذا ما تم في الفترة الأخيرة من البرنامج؛ بحيث يتم ترشيح معلمات من المدرسة نفسها يقمن بعملية التدريب لزميلاتهن المعلمات داخل المدرسة، وذلك بترشيح من مديرة المدرسة وفريق القيادة المدرسية، وبدعم من المديرين للبرنامج التابعين للشركة التدريبية، ويعزى ذلك إلى أن برنامج (تمكين) ركز على أهمية تمكين مديري المدارس في البحث عما يمتلكونه من مصادر وإمكانيات، ومنها الاستثمار في الإمكانيات البشرية لديهم، وهذا ما أكدت عليه (مديرة، 8) في قولها: " لقد ساهم برنامج (تمكين) في جعل المدير يفكر بوصفه مُدرباً لمن حوله، بدلاً من أن يتصرف بالطرق التقليدية القديمة للإدارة؛ فقد أصبح باحثاً وناشراً للمعلومات. وقد ساهمت هذه الطريقة في نشر هذه الثقافة في نفوس جميع العاملين في المدرسة"، ونفسر ذلك بأن برنامج (تمكين) برنامج تدريبي ساهم في خلق استثمار حقيقي يؤدي إلى استثمار العنصر البشري من خلال تنمية مهارات الأفراد ورفع مستوى كفاءتهم المهنية. وهذا ما يتفق مع دراسة العامري (2015) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية برامج التدريب المقدمة لرئيسات الهيئات التدريسية من وجهة نظرهن بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أظهرت الدراسة بأن العديد من الممارسات المستفادة منها من برامج التدريب، ومنها تفعيل المصادر التعليمية.

ومن ناحية أخرى فقد شعر بعض مديري المدارس بأنه لم يكن لبرنامج (تمكين) أي أثر في تفعيل دورهم في استغلال البيئة المدرسية، ويعود ذلك لعدة أسباب، ومنها نقص في الميزانية والمصادر والوسائل التعليمية، وكذلك عدم توفر البيئة اللازمة، فمثلاً المبنى المدرسي القديم، ويُفسر ذلك بأن هؤلاء المديرين ينتمون إلى مدارس قديمة لم يتم إحلالها إلى الآن من قبل

مجلس أبوظبي للتعليم، ومن ناحية أخرى يمكن تفسير ذلك إلى حاجة مديري المدارس إلى تطوير مهاراتهم في إدارة الميزانية وتتفقُ هذا النتيجة مع نتيجة دراسة الغافري (2014) التي درّستُ فعالية برنامج التطوير المهني لمديري مدارس العين الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التنمية المهنية كان لها دورٌ ضعيفٌ في تطوير عدّة جوانب في مهارات المدير كإدارة ميزانية المدرسة بشكلٍ فاعلٍ. بينما علّل (مدير، 4) قائلاً:

إنّ السياسات المتعلقة بالبيئة المدرسية كان برنامج (تمكين) يقتصرُ في عرضها على الطُّرق النظرية، ولم يُعْمَ البرنامجُ بتدريبنا عليها بشكلٍ عمليٍّ؛ لكي نكون قادرين على تطبيقها بشكلٍ أفضل، وأقصدُ بذلك على سبيل المثال: سياسات الأمن والسلامة والصحة المدرسية. كما أنّ العرض النظريّ شَمِلَ قضايا ذات حساسية كبيرة في البيئة المدرسية، مثل: الانضباط، وتمّ ذِكرُ بعض النماذج العالمية في الدول الأخرى، دون التّغريج على كيفية تطبيق ذلك بشكلٍ عمليٍّ في مدارسنا.

ونفسرُ ذلك بأنّ برنامج (تمكين) اعتمدَ في تفسير وتوضيح مفاهيم السياسات المتعلقة بالبيئة المدرسية على أمثلة ليست من البيئة الإماراتية؛ مما أدى إلى صعوبة وصول المعنى لمديري المدارس من ناحية، ومن ناحية أخرى بسبب جمود المادة العلمية، ويعودُ ذلك إلى طَرَحِ المادة العلمية بأسلوبٍ نظريٍّ، واقتصرَتْ على سرد السياسات فقط، واتفق ذلك مع دراسة العامري (2015)، حيثُ أظهرت الدراسة من ضمن ما أظهرته أوجه القصور لبرامج التدريب المقدمة لرئيسات الهيئات التدريسية من وجهة نظرهنّ بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بأنّ هذه البرامج لا تُقدِّمُ التطبيق العمليّ.

تفسير المحور الثاني: عملية صنع القرار

أكّد أغلب المشاركين أنّ برنامج (تمكين) كان له دورٌ كبيرٌ في تطوير مهاراتهم في عملية صنع القرار؛ حيثُ أصبحت قراراتهم أكثر وضوحاً ومبنية على البيانات، ويعودُ ذلك بسبب

خضوعهم لدورة تدريبية حول صناعة القرار المبني على البيانات في برنامج (تمكين)، والتي ساهمت في تفعيل الدور الإداري لمدير المدرسة في قيادة المؤسسة وقيادة الأفراد، بالإضافة إلى أن برنامج (تمكين) ساهم في عملية صنع القرارات بصورة تشاركية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي وولي الأمر كذلك، وهذا يُفسّر بأن البرنامج ساعد في عملية صنع القرار؛ بحيث تصبح القرارات مسؤولية مجتمعية؛ مما ساعد في تحمل المسؤولية بصورة مجتمعية، إلا أن هذه النتيجة جاءت تختلف عن نتائج دراسة السويري (2014) في إشراك أولياء الأمور في وضع بنود الخطة المدرسية؛ حيث جاء هذا البند في المرتبة الأخيرة.

وكذلك جاءت الدراسة الحالية تؤكد بأن مديري المدارس اكتسبوا العديد من المهارات؛ فمنهم من ساعدهم البرنامج على تطوير مهارة التفويض لتسهيل عملية اتخاذ القرار؛ فذكرت (مديرة، 9): " لقد كنّا نمارس عملية التفويض قبل البرنامج التدريبي، غير أن البرنامج عمل على تعزيزها، وجعلها أكثر فاعلية. وقد مارسنا ذلك عملياً خلال التدريب؛ إذ فوّضنا إلى أحد المعلمين قيادة التدريب، كما فوّضنا إلى أحد الإداريين الإشراف عليه"، وهنا يُفسّر ذلك بأن البرنامج ساهم في صقل مهارة التفويض لدى مديري المدارس، بالإضافة إلى أن البرنامج أكسب مديري المدارس المرونة في عملية صنع واتخاذ القرار، ويُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس أصبح لديهم بعض الصلاحيات التي تُساعدهم في التعامل بمرونة مع السياسات الصادرة من مجلس أبوظبي للتعليم؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العازمي (2014) التي جاءت تؤكد بأن البرامج التدريبية تُساهم في تنمية قدرة المديرين على المرونة في كلّ ما يطرأ من تغيرات، والمبادرة نحو العمل بها .

وفي المقابل ذكرَ بعضُ المشاركين أنَّ البرنامجَ لم يُساهم في عمليةِ صنْع القرار؛ وذلك لأنَّهم يرون أنَّ عمليةَ صنْع القرار لا تتغيّر عن طريق دورةٍ تدريبيةٍ، وإنما تحتاجُ خبرةً وممارسةً، ولا يستطيعُ كلُّ مديرٍ أن يضعَ قراراً، وهذا ما أشارَ إليه (مدير، 6) في تصريحه:

إنَّ مهارةَ صنْع القرار لا تُكتسبُ من خلالِ دورةٍ ما؛ إلا إذا كانَ المديرُ قليلَ الخبرة، أمّا أصحابُ الخبرة من أمثالنا فليسَ معقولاً أن يتخذوا قراراتٍ خاطئةً بعدَ سنواتِ الخبرة الطويلة التي يتمتعون بها؛ ولذا فأنا لا أرى أننا في حاجةٍ إلى دورةٍ في صنْع القرار، كما أنني لا أذكرُ أنَّ برنامجَ (تمكين) قد تناولَ مهارةَ صنْع القرار. صحيحٌ أنَّ (تمكين) يُعلِّمنا بعضَ الأشياءِ الجديدة، ولكنَّ ليسَ مهارةَ صنْع القرار.

وهذا يدلُّ على أنَّ بعضَ المديرين لا يعتقدون بأنَّ برامجَ التنمية المهنية لها دورٌ في صقلِ مهارةِ صنْع القرار، إلا أنَّ نتائجَ دراسةِ Mestry (2017) لم تتفق مع هذه النتيجة؛ حيثُ أكدت أنَّ برامجَ التنمية المهنية لها دورٌ في تنمية مسؤوليات المدير من خلالِ القدرة على صنْع القرار.

تفسيرَ المحورِ الثالث: عمليةُ تقييمِ أداءِ المعلمين

فإنَّ أغلبَ مديري المدارس اشاروا إلى أنَّ برنامجَ (تمكين) ساعدهم في تطوير دورهم في عمليةِ تقييمِ المعلمين؛ وذلك من خلالِ كيفيةِ صياغةِ حكمٍ مُستندٍ إلى المعايير المهنية للمعلم، ومبنيةٍ على الأدلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ مواضيعَ برنامج (تمكين) ركّزت على تدريب مديري المدارس على معاييرِ تقييمِ المعلمين؛ حيثُ أكّدَ (مدير، 3) ذلك قائلاً:

لقد عملَ برنامجُ (تمكين) على توضيحِ معاييرِ التقييم للمشاركين، كما وضحَ البرنامجُ كيفيةَ قياسِ أداءِ كلِّ معلمٍ حسبَ ما يُقدِّمه من أدلة، وبما أنَّ التقييمَ ذو معاييرَ عالمية؛ فقد كانَ توضيحُ ذلك مُهمًّا لنا لكي نستطيعَ تطبيقَهُ وفقاً لهذه المعايير. وقد كانَ دورُ البرنامجِ متميزاً في توضيحِ بعضِ الأمور التي لم تُكن واضحةً لنا، فأُسهمتِ الدوراتُ في توضيحِ كلِّ ذلك بصورةٍ أكبر.

ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ بالقول: إنّ البرنامجَ كانَ له دورٌ في تطوير دور مديري المدارس في عملية تقييم المعلمين، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Mestry (2017) في دور التنمية المهنية في تحسين دور مدير المدرسة في متابعة وتقييم المعلمين.

إضافةً لما سبق؛ فإنَّ برنامجَ (تمكين) قد ساهمَ في تفعيل دور مديري المدارس كمدرِّبين لتوضيح المعايير المهنية للمعلمين عن طريق تقديم ورش عملٍ تدريبيةٍ، كما ساهمَ في توضيح مفهوم عملية التقييم، وتنظيم الزيارات الصفية، ويتضحُ من ذلك أنَّ البرنامجَ كانَ له أثرٌ في تحسين دور مديري المدارس في قيادة عملية التعليم والتعلم؛ وذلك من خلال قيادتهم دورات تدريب المعلمين المتعلقة بتوضيح المعايير المهنية للمعلم، وتتفقُ هذه النظرةُ مع نتائج دراسة القيسي (2010) في دراستها لمعرفة أثر الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم، والتي توصلت إلى أنَّ درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين جاءتْ بدرجةٍ مُرتفعةٍ جداً في مجالاتٍ عدَّةٍ منها: الإرشاد التربوي. كما اتفقت مع نتائج دراسة Mestry (2017)، حيثُ أظهرت النتائج أنَّ التنمية لها دورٌ مهمٌ في تطبيق المدير لمنهجية مبدعة تلبي أدواره ومسؤولياته من خلال تطوير برامج التدريب، والأنشطة في متابعة وتقييم المعلمين.

وفي المقابلٍ اختلفت آراء بعض المشاركين، ويعودُ ذلك إلى عدم وضوح الدور المباشر لدورات التدريب حول معايير تقييم المعلمين؛ ويُعزى ذلك إلى أنَّ البرامج التدريبية تحتاج إلى أن تكون أكثر فاعليةً في هذا الجانب، وأن يتم تزويد مديري المدارس بأمثلة تطبيقية لتحسين دور مديري المدارس في عملية تقييم المعلمين؛ حيثُ أكدت إحدى المشاركات أنَّهم كانوا يستفيدون من عرض أفضل الممارسات لزملائهم بصورة أكبر خلال الاجتماعات التي تقوم بها شركات التدريب

لمديري المدارس، ومن الجدير بالذكر هنا أن هذه الاجتماعات اضطلعت بدور كبير في تبادل الخبرات؛ إذ إن مثل هذه الآليات في التواصل ونشر الخبرات يجب أن توسع وتعمق على نطاق أوسع، وبصورة مستمرة، وقد علّلت (مديرة، 4) ذلك بقولها: " لقد كانت الفائدة ضحلة جدًا؛ لأنّ البرنامج لم يركّز على الجوانب التطبيقية، فلم يُوفّر الجانب التطبيقيّ لي إلا المديرون الذين كانوا يعرضون لتلك الجوانب التطبيقية في عروضهم أثناء اجتماعات المديرون"، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Ng و Szeto (2016) التي خلصت إلى أنّ المديرين ليسوا فقط بحاجة لبرامج تُزوّدُهم بالمعلومات، ولكن أيضًا إلى تطوير مهارات المديرين من خلال التعلّم التطبيقيّ والإجرائي، والتعلّم عن طريق المشاريع البحثية. كما أنّ دراسة الباحث إبراهيم (2011) في بحثه الذي تمّ في دولة الكويت، وذلك لبيان أثر التدريب بوصفه مؤثرًا رئيسًا في تحسين أداء مديري المدارس الثانوية، والتي كان من ضمن ما خلصت إليه أنّ إتاحة الفرصة لمديري المدارس للتطبيق بعد الدورة كان له الأثر الكبير في ظهور إيجابيات على مستوى أداء العاملين لمهامهم وإكسابهم الكفاءة.

تفسير المحور الرابع: ممارسات المعلمين التدريسية

فقد أجمع المشاركون على أنّ برنامج (تمكين) ساعدتهم في دعم المعلمين لتحسين ممارساتهم التدريسية، وهذا الإجماع يمكن تفسيره من خلال القول بأنّ برنامج (تمكين) ساعد في تطوير دور مديري المدارس في قيادة عملية التعليم والتعلم، وذلك من خلال تحسين دور المعلم؛ بحيث يكون مسهلاً وداعماً للعملية التعليمية، بعد أن كان مُلقّنًا و مصدرًا وحيدًا للمعلومة. وحيث إنّ عددًا لا بأس به من الورش التدريبية كانت تُركّز على خصائص وسمات التدريس الفعال، واستراتيجيات التدريس الحديثة، مثل استراتيجيات الفروق الفردية، التي أعطت الحق لكلّ طالب في أن يتعلّم، وكذلك استراتيجيات مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تعتمد على التعاون

والتواصل وحلّ المشكلات، والبحث عن المعلومة والتفكير الناقد. كما أنه يتم إعطاء مديري المدارس الدورات نفسها التي تُقدّم للهيئة التدريسية، ولكن يتم إضافة موضوع كيفية تقييم الاستراتيجية التدريسية، والذي ساعد في رفع مستوى الطالب، وفي الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية التي يحققها الطلبة، وبالتالي: تحسين دور الطالب؛ بحيث أصبح باحثاً عن المعلومة، وهذا ما أكدته (مديرة، 8) بقولها: " لقد أسهم البرنامج في نشر المعرفة التربوية الحديثة لدى المعلمات بشكل أسرع من ذي قبل، فعلى سبيل المثال؛ كانت استراتيجية (المحطات) تُطبّق من قبل البعض فقط، فيما أصبحت بعد التدريب تُمارس من قبل الجميع وفي جميع المواد الدراسية"، ونفسر ذلك بأن برنامج (تمكين) استطاع أن يخلق ثقافة جديدة في المدارس لم تكن موجودة من قبل، وهي ثقافة نشر وتعميم المعرفة من قبل جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وبشكل مستمر، بينما في السابق كانت محصورة في فئة من المعلمات فقط، حيث يساهم ذلك في تحسين عملية التعليم والتعلم، ولقد أظهر كل من عاشور (2002)؛ وشهاب (2009)؛ وأبو الوفا وحسين (2013)؛ والسويدي (2014)؛ والعازمي (2014) أن التنمية المهنية تسهم في تطوير كفايات مديري المدارس في عدة جوانب، كان منها: قدرته على تطبيق المفاهيم الحديثة في إدارة المدرسة، كما بيّنت دراسة Jones (2014) التي كان عنوانها: (تصورات مديري المدارس الابتدائية في برنامج تدريب القادة) أن هذا البرنامج ساعد في تطوير وإكساب المعرفة اللازمة للمدير الناجح الذي له أثر في تقدّم إنجاز الطلبة، وأظهرت دراسة Mestry (2017) أن للتنمية المهنية دوراً في مواكبة المدير لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

تفسير المحور الخامس: مهارات التخطيط الاستراتيجي

أكد جميع المشاركين عدا مديراً واحداً أن برنامج (تمكين) قدّم دوراً كبيراً في تطوير مهاراتهم في التخطيط الاستراتيجي؛ وذلك من خلال المشاركة في التخطيط الاستراتيجي، والعمل

على التخطيط المبني على البيانات والاحتياجات، وكذلك مهارة المرونة في التخطيط، ومهارة التخطيط المستمر، بالإضافة إلى صياغة الرؤية والرسالة والهدف الذكي، ويرجع ذلك إلى الدورات التي قدّمها برنامج (تمكين) لمديري المدارس، ومنها الدورة التدريبية التي كانَ عنوانها: التخطيط للتطوير المدرسي كانَ له دورٌ كبيرٌ في تحسين مهارات مديري المدارس في التخطيط، ممّا يدلُّ على أنَّ برنامج (تمكين) كانَ له دورٌ في تحسين دور مدير المدرسة في القيادة الاستراتيجية، وهذا يتفقُ مع دراسة كلٍّ من عاشور (2002)، والقيسي (2010)، وMestry (2017)، التي أكدت أنَّ برامج التنمية المهنية مكّنت مديري المدارس من وضع الخطط الاستراتيجية. وفي المقابل ذكرَ أحدُ مديري المدارس أنَّ برنامج (تمكين) لم يستطع أن يُطوّر مهاراته في التخطيط، وأنَّ برامج التدريب لا تستطيع تقديم شيء؛ وذلك لأنَّ علماء التخطيط لم يتوصّلوا لشيء ثابتٍ إلى الآن، وعلَّل ذلك بقوله إنّه حاصلٌ على دبلوم في التخطيط، وإنّه كانَ يحتاجُ لنماذج مثالية في التخطيط، ويمكنُ تفسير ذلك بأنَّ البرنامج لم يَقف على الاحتياجات الفردية، وقد يكونُ ذلك لأنَّ هذا المدير حاصلٌ على دبلوم في التخطيط كما ذكرَ، وأنّه بحاجة إلى نماذج مثالية في التخطيط مطبقة، ولها تأثيرٌ ونجاحٌ قويٌّ وإيجابيٌّ لم يوفرها برنامج (تمكين).

تفسير المحور السادس: التقييم السنوي لأداء مدير المدرسة

جميع المشاركين أيدوا أنَّ برنامج (تمكين) كانَ له دورٌ في تطوير أدائهم القيادي؛ فانعكس ذلك على تقييمهم السنوي في إطار عملهم القيادي، فمثلاً قال (مدير، 1): "ركّز برنامج (تمكين) على التقييم الذاتي نوعاً ما، ففي مجال قيادة الأفراد قدّم البرنامج لنا بعض الأساليب الجديدة، ولكنَّ ذلك كانَ بشكلٍ نظريٍّ، ولم يُزودنا البرنامج بأمثلة تطبيقية"، وهذا يُفسَّر بسبب أنَّ برنامج (تمكين) كانَ مبنياً على المعايير المهنية لمديري المدارس؛ وبذلك أدى إلى تحسين التقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، ولكنَّ ليس بالدرجة المرغوب فيها؛ لأنّهم استطاعوا أن يمتلكوا

المفاهيم الجديدة، ولكن كانوا بحاجة إلى أمثلة تطبيقية تُساعدُهم في تحسين التقييم بصورة أفضل من ذلك. وتوافق ذلك مع نتائج دراسة الباحثين Mestry و Singh (2007) التي هدفت إلى تحديد كيف كان لبرنامج شهادة التعليم المتقدم (ACE) دورٌ، بوصفه مفهومًا للتنمية المهنية المستمرة للمديرين، في إدارة مدرستهم بفاعلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن (ACE) برنامج التنمية المهنية المستمرة للمديرين، له دورٌ فاعلٌ في بناء قدرات القيادة وإداراتهم القيادية من خلال منهجية مُستدامة. كما أن دراسة العامري (2015) هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية برامج التدريب المقدمة لرئيسات الهيئات التدريسية من وجهة نظرهن بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أظهرت الدراسة أوجه القصور للبرنامج، وهي: أن هذه البرامج لا تُقدّم التطبيق العملي.

تفسير المحور السابع: علاقة مدير المدرسة بالمعلمين

فقد أشار أغلب مديري مدارس الحلقة الثانية بأن برنامج (تمكين) ساهم في تحسين علاقة مدير المدرسة بالمعلم؛ وذلك من خلال تنمية مهارات مدير المدرسة في كيفية معرفة وتحديد احتياجات المعلمين عن طريق الزيارات الصفية المنتظمة، وإعطاء التغذية الراجعة بطريقة فعالة، وهذا يدل على أن البرنامج ساعد مدير المدرسة على تطوير مهاراته في حصر احتياجات المعلمين، الأمر الذي أثر إيجابياً على علاقة مدير المدرسة بالمعلم؛ بحيث يشعر المعلم بأن مديره المباشر يهتم به، ويسعى إلى رفع مستواه وتطويره. ويتوافق هذا مع ما وجدته الكريم والملا (2014) من أن فاعلية البرنامج التدريبي لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية أسهمت في إيجاد اتجاه إيجابي تجاه العمل مع المعلمين، بالإضافة إلى أن بعض مديري المدارس أشاروا إلى أن العلاقة كانت متفاوتة من معلم إلى آخر، وهذا ما أشار له (مدير، 6) قائلاً: " هناك تفاوت في العلاقة؛ وذلك لأنه يوجد معلمون لهم دور في المدرسة أكثر من زملائهم، وأعتمد عليهم، ومنهم

المنسقون، ودائماً أقول لهم: كل منسق مدير على مادته"، وهنا يمكن القول إن هذا يرجع إلى صلاحية مدير المدرسة في اختيار المعلمين، وتفويض المهام لهم، وبالتالي تصبح العلاقة بينهم أكبر مقارنةً بالمعلمين الآخرين، وفي المقابل أعرب بعض المشاركين عن اعتقادهم بأن تحديد وقت ورش التدريب لبرنامج (تمكين) في نهاية الدوام هو فرض من مدير المدرسة مما أثر على علاقتهما سلباً، حيث أعربت (مديرة، 9) عن ذلك قائلة: "لقد ساهم التأخر في المدرسة من أجل التدريب في تأزيم العلاقة مع المدرسات لظنهن أنني أنا من فرضت عليهن التدريب"، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين لم يكونوا راضين عن وقت التدريب للبرنامج، وأن المديرين ليست لديهم الصلاحية أو المرونة في تغيير وقت البرنامج حتى يستفيد المعلمون بشكل أكبر، ويستطيع البرنامج أن يحقق أهدافه، إلا أن البرنامج في الفترة الأخيرة منه، في آخر عام تحديداً، أعطى مديري المدارس هذه الصلاحية، مع المتابعة من قبل المديرين في البرنامج، وكذلك تم تعويض المعلمين بالساعات التي لم ينجزوها بساعات تدريبية تعويضية بشكل فردي أو جماعي خلال اليوم الدراسي من قبل المدرب المختص التابع لشركة التدريب المسؤولة عن المدرسة، مما لاقى ذلك استحساناً ورضى مديري المدارس، وكذلك المعلمين.

تفسير المحور الثامن: علاقة مدير المدرسة بالطالب

أكد أغلب مديري مدارس الحلقة الثانية أن برنامج (تمكين) ساعدهم في تحسين علاقة مدير المدرسة بالطالب؛ وذلك من خلال كيفية التعامل مع الموهوبين والمتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة، وأكد ذلك (مدير، 5) بما يلي:

لقد تعلمنا من برنامج (تمكين) الانفتاح على العالم؛ بقصد التعلم من تجارب الدول الأخرى، وخاصة في كيفية التعامل مع الموهوبين، وهذا ما مكّننا من التفريق بين الموهوب والمتفوق. تعلمنا كذلك أن اكتشاف الموهوب يكون أصعب في الحلقة الثانية من اكتشافه في الحلقة الأولى. غير أن البرنامج قدم

لنا أفكاراً نظريةً عن كيفية التعامل مع هذه الفئة؛ ولم يُقدّم لنا آليات تطبيقية؛ ولعلّ ذلك يعود إلى أنّ كلّ بيئة مدرسية تختلف عن نظيراتها في البيئات الأخرى.

ونفسر ذلك بأنّ برنامج (تمكين) اهتمّ في دوراته التدريبية بمواضيع الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنها الدورة التدريبية التي بعنوان: مفاهيم شمولية للاحتياجات التعليمية الخاصة، وهنا يقودنا التفسير إلى أنّ البرنامج ركّز في ترسيخ المفاهيم المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من آلية التطبيق، بالتالي فتّح باب الحرية في البحث عن الوسيلة المناسبة للتطبيق حسب مايتوفر لكل مدير من إمكانيات، وبالتالي يخلق هذا الجوّ مجالاً للإبداع والتنوع .

بالإضافة إلى ذلك ساهم في تطوير مهارات مدير المدرسة في تطوير شخصية الطالب ليكون له دور قيادي، وكما ساعد البرنامج في توفير الجو المناسب لممارسة الطلاب نشاطهم التعليمي، وأكدت (مديرة، 6) ذلك بقولها: " لقد حرص برنامج (تمكين) على تطوير شخصية الطالب، وجعله باحثاً عن المعلومة، وقادراً على عرضها، بدلاً من أن يكون متلقياً للمعلومة من المعلمين، الأمر الذي أهله للاشتراك في المسابقات الدولية والمحلية، وجعله قادراً على نقد المعلومة والمعلم"، ويمكن تفسير ذلك بأنّ برنامج (تمكين) ركّز في مواضيعه على دور مدير المدرسة في تطوير علاقته بالطالب، وأنّ الطالب هو محور العملية التعليمية، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الهدف الأساسي من البرنامج، وهو رفع مستوى الطالب، وذلك من خلال الاهتمام بجميع فئات الطلاب، بما فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة، وهنا يمكن التأكيد بأنّ مدير المدرسة يقوم بدور هام في تطوير شخصية الطالب، وبرنامج (تمكين) ساهم في تطوير دور الطالب بعد أن كان متلقياً للأوامر، وبالتالي دوره منفذ فقط، أصبح مشاركاً ومسؤولاً عن عملية تعليمه، وساهم هذا في كسر الحاجز بين الطالب والمدير، وكذلك مع معلمه؛ ممّا أدى إلى خلق علاقة أقوى فيما بينهم.

وفي المقابل اختلف بعض المشاركين مع هذه النظرة، حيث رأوا أن البرنامج لم يساهم في تحسين علاقتهم بالطالب، و أنها كانت لا تمتُ إلى واقع طلاب دولة الإمارات، وكان الطرح بما يخص هذا الجانب كان بطريقة نظرية، وعلل ذلك (مدير، 3) بقوله: " اقتصر دور برنامج (تمكين) على الشرح النظري للوائح الصادرة عن (مجلس أبوظبي للتعليم)، دون أن يُقدّم لنا آليات عملية نستطيع من خلالها تطبيق ما يشرحه على واقع المدارس"، وأشار (مدير، 2) إلى أن: "الأمثلة التطبيقية التي كان يعرضها برنامج (تمكين) لا تمتُ لواقع المدارس في الإمارات بأي صلة"، ويمكن تفسير ذلك بأن مديري المدارس يحتاجون إلى التطبيقات والأمثلة التي تختصر لهم المهمة، وتساعدهم بشكل أسرع لتحقيق الهدف المرجو منه، بالإضافة إلى أنهم يفضلون التعلم عن طريق التطبيق، والبرنامج لم يركّز على الجانب التطبيقي بالصورة المطلوبة من قبل المديرين، ويُفسر ذلك بأن البرنامج لم يكن مُعداً في بعض الأحيان الأمثلة التطبيقية بما يتناسب مع البيئة الإماراتية .

تفسير المحور التاسع: علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور

أغلب مديري المدارس أجمعوا على أن برنامج (تمكين) كان له دور في تحسين علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور؛ وذلك من خلال إشراكهم في العملية التعليمية، وكيفية التعامل مع أولياء الأمور؛ حيث ذكرت (مديرة، 3): " لقد ساهم برنامج (تمكين) في تفعيل دور أولياء الأمور، الذين أخذوا يساهمون في عدة جوانب في المدرسة ، كتقييم أبنائهم، والترجمة للمعلمات الناطقات بغير العربية. كل هذا حسن العلاقات مع أولياء الأمور، وزاد من الشفافية في التعامل والتقييم"، ويمكن تفسير ذلك بأن برنامج (تمكين) ركّز في مواضيعه على إشراك ولي الأمر في العملية، وهذا ما جاء به النموذج المدرسي الجديد بأن ولي الأمر جزء من العملية التعليمية، وكذلك المعايير المهنية لمدير المدرسة ركزت على أهمية إشراك ولي الأمر في العملية التعليمية، وأيضاً

يُوضَحُ أَنَّ برنامجَ (تمكين) ساهَمَ في توضيحِ دورِ وليِّ الأمرِ الجديدِ بأنَّه شريكٌ في عمليةِ تعلُّمِ ابنِهِ وبصورةٍ متكافئةٍ ومكمِّلةٍ لدورِ المدرسة، بالتالي ساهَمَ ذلكَ في تطويرِ العلاقةِ بينَ جميعِ الأطرافِ، وكما أشارَ المشاركونَ إلى أَنَّ البرنامجَ ساعدَهُم في تطويرِ مهاراتهم في كيفيةِ التعاملِ معَ أولياءِ الأمورِ، وهذا يعودُ إلى المواضيعِ التي ركَّزَ عليها البرنامجُ، ومنها الدورةُ التدريبيةُ التي بعنوان: (خدمةُ الجمهورِ)، كما يَرىَ بعضُ المشاركينَ بأنَّ البرنامجَ قصَرَ دورَهُم على الأمورِ التنظيميةِ فقط، وهذا يمكنُ تفسيرُهُ بأنَّ البرنامجَ كانَ له دورٌ ليسَ فقط في الجانبِ النظريِّ، وإنما كذلكَ في الأمورِ التنظيميةِ، وهذا ما أوضَحَهُ (مدير، 3) بما يلي: " برنامجُ (تمكين) قدِ اقتصرَ دورُهُ فيما يتعلقُ بعلاقَتنا معَ أولياءِ الأمورِ على تعليمنا كيفيةَ تنظيمِ وتنسيقِ جداولِ زياراتِ أولياءِ الأمورِ؛ دونَ أنْ يُقدِّمَ لنا آلياتَ تُعينُنَا على التطبيقِ ؛ فقدَ كانَ يقومُ بإيجادِ الآلياتِ فريقُ عَمَلٍ مِنَ المدرسةِ ".

وفي المقابلِ يرى بعضُ المشاركينَ بأنَّ البرنامجَ كانَ دورُهُ ضعيفًا في هذا الجانبِ وبأسلوبٍ نظريٍّ، حيثُ علَّلَ (مدير، 4) السببَ في ذلكَ بقوله:

اقتصرَ دورُ برنامجِ (تمكين) فيما يتعلقُ بالتعاونِ معَ أولياءِ الأمورِ على سَرَدِ السياساتِ الصادرةِ عنِ المجلسِ، وكانَ سَرَدًا نظريًّا، فلمْ يُقدِّمَ لنا دوراتٍ تطبيقيةً في مهاراتِ التعاملِ معَ أولياءِ الأمورِ، بل ركَّزَ على الأدوارِ التي يجبُ أنْ يضطلعَ بها كُلُّ مَنْ المديرِ والمعلمينَ دونَ بيانِ الأدوارِ التي يجبُ على أولياءِ الأمورِ أنْ يقوموا بها.

ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ بأنَّ برنامجَ (تمكين) كانَ يركَّزُ على توضيحِ السياساتِ الصادرةِ منَ المجلسِ الخاصةِ بأولياءِ الأمورِ، ولم يتطرقْ إلى آليةِ العملِ معَ هذهِ السياساتِ، بل على العكسِ، كان يتركُ المجالَ أمامَ كُلِّ مديرِ مدرسةٍ أنْ يُخطِّطَ وينفذَ الآليةَ المناسبةَ له بما يتناسبُ معَ بيئةِ مدرستِهِ بناءً على المفاهيمِ التي وردتْ في السياساتِ المتعلقةِ بأولياءِ الأمورِ الصادرةِ منَ مجلسِ أبوظبي للتعليمِ.

تفسيرَ المحورِ العاشرِ: مجتمعاتُ التعلُّمِ المهنية

معظمُ مديري المدارس أكدوا أنَّ البرنامجَ كانَ له دورٌ في خلقِ مجتمعٍ تَعَلِّمُ مهنيٍّ من خلالِ العملِ التعاونيِّ والمشاركةِ في بناءِ خطةِ المدرسة، وتكوينِ فِرَقِ العملِ، وكذلك من خلالِ خلقِ ثقافةِ التدريبِ في المدرسة، ومن خلالِ الاستخدامِ الفعالِ للمادةِ العلميةِ للبرنامج، ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ بأنَّ البرنامجَ ركَّزَ على أهميةِ بناءِ مجتمعاتِ التعلُّمِ المهنيةِ بصورةٍ أساسيةٍ بحيثُ يتمُّ التخلصُ منِ العملِ الفرديِّ لصالحِ العملِ الجماعيِّ التعاونيِّ من قِبَلِ جميعِ أفرادِ المدرسة عن طريقِ تشكيلِ فِرَقِ العملِ.

وهذا يعودُ إلى المواضيع التي ركَّزَ عليها البرنامجُ، ومنها الدورةُ التدريبيةُ التي بعنوان: مجتمعاتُ التعلُّمِ المهنيةِ (PLC)، وكذلك تعزو الباحثةُ وجودَ مثلِ هذا الدورِ إلى أنَّ برنامجَ (تمكين) استطاعَ أن يخلقَ ثقافةً جديدةً في المدارس، وهي ثقافةُ التدريبِ، وذلكَ لأنَّ البرنامجَ يُعتبرُ البرنامجَ التدريبيَّ الأولَ في المدارس الذي يأتي بصورةٍ إجباريةٍ للجميعِ من معلمينَ ومديري مدارس، كما أوضح (مدير، 5) أنَّ المادةَ العلميةَ لبرنامج (تمكين) مازالَ يستخدمُها، وعبرَ عن ذلكَ قائلاً:

لقد أعجبتني برنامج (تمكين) لكثرة الفوائد التي تعلمتها منه؛ وخاصةً: التدريب المستمر، فاحتفظتُ بالمادة التي رَوَدَني بها البرنامج، وأخذتُ أطبقُها في المدرسة؛ بحيثُ جعلتُ يومي الإثنين والأربعاء أياماً للتدريب، فيعرضُ كلُّ معلمٍ تجاربهُ أمامَ الآخرينَ ليستفيدوا منها، وينقدوها نقدًا علميًا. كما أنني عمَّمتُ البرنامجَ على كلِّ موظفٍ جديدٍ؛ فقدمتها للمساعد الجديد؛ الذي قرأها، وأنقنها؛ ثم أخذ يُدرِّبُ المعلمينَ الجُدُدَ على محتواها.

ونفسُ ذلكَ بأنَّ المادةَ العلميةَ لبرنامج (تمكين) مادةٌ صالحةٌ للاستخدامِ في كلِّ وقتٍ، كما يمكنُ القولُ هنا بأنَّ مديري المدارس لديهمَ الإدراكُ بأهميةِ دورهم، وأنَّ المسؤوليةَ أصبحت أكبرَ بعدَ انتهاءِ البرنامج، وبأنَّ أثرَ هذا البرنامج أصبحَ موجودًا باستمرارٍ، حتى بعدَ انتهاءِ البرنامج.

وفي المقابل يرون بأنه على الرغم من أن البرنامج استطاع أن يحول المجتمع المدرسي من العمل الفردي إلى العمل الجماعي عن طريق تقسيمهم إلى فرق عمل، إلا أن هذا أدى إلى ضياع للإدارة الصفية، وفقدان المهنية، حيث علّلت (مديرة، 10) ذلك بقولها: " البيئة المدرسية لا تناسب لتطبيق مجتمعات التعلم؛ لأن السلوك أصبح بدون درجة، وبالتالي مع الاستراتيجيات الحديثة فقدنا السيطرة على الطلاب ".

ثانياً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني، والذي نصّه: ما مقترحات مديري مدارس

العين في الحلقة الثانية لتطوير برامج التدريب لتحقيق الأهداف المرجوة منها؟

من الواضح أن أثر برنامج (تمكين) على أداء قياس المدرسة كان إيجابياً بصفة عامة ومع ذلك قدّم هؤلاء القياديون مقترحات لتطوير البرامج التدريبية القادمة؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها بقدر أكبر؛ وذلك يدل على حرص هؤلاء المديرين على تطوير البرامج التدريبية وإدراك لأهميتها في قيادة العملية التعليمية وتطويرها، فمن خلال نتائج الدراسة للسؤال الثاني، وتلخصت هذه المقترحات في الحاجة للتدريب ولمدربين مقيمين داخل المدرسة، و بحاجة إلى أن يتمّ تحديد احتياجاتهم بصورة تخصصية أكثر، وبحاجة إلى شركات محلية بجانب الشركات الأجنبية لتكون مسؤولة عن التدريب، وأنهم بحاجة لمواضيع جديدة تناسب مستوى أدائهم ومدى تطبيقهم، وكذلك حاجة على التدريب بصورة عملية تطبيقية، بجانب التدريب النظري، وبطريقة مشوقة، وأن يكون قريباً من البيئة الإماراتية، وبحاجة إلى أن يكون باللغة التي تناسبهم ويفهمونها.

معظم مديري المدارس أشاروا إلى أنهم بحاجة إلى تدريب داخل المدرسة؛ وذلك حتى لا يتغيبون عن الدوام المدرسي، وبالتالي تراكم المهام عليهم في اليوم التالي، وهنا يتضح بأن المديرين بحاجة أكبر للتدريب على مهارة تفويض المهام، وكذلك ممارسة دورهم في تفويض

المهام بصورة أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه في آخر سنة من البرنامج كان التدريب داخل المدرسة، ولكن بصورة بسيطة، إلا أنهم يرون أن المشكلة ما زالت قائمة.

كما أن معظم مديري المدارس أشاروا إلى أنهم بحاجة إلى مُدرّب مقيم داخل المدرسة، وذلك حتى يكون هو المسؤول عن تحديد احتياجات المدير والمعلمين، ويوفر لنا الدعم المطلوب، ويمكن تفسير ذلك بأن مدير المدرسة بحاجة إلى صقل مهاراته في كيفية تحديد احتياجاته و احتياجات أفراد المدرسة بصورة أكبر، ولا بدّ هنا من الإشارة إلى أن من أدوار الإدارة المدرسية قيادة التنمية المهنية داخل المدرسة، فلا بدّ من تدريب الإدارة المدرسية على تطوير دورهم في هذا الجانب بصورة أكثر مهنية.

كما أجمع جميع مديري المدارس على أنهم بحاجة إلى أن يتمّ تحديد احتياجاتهم الفردية بصورة أكبر، وهنا يمكن تفسير ذلك بأن البرنامج لم يهتمّ بصورة دقيقة بأخذ احتياجات مديري المدارس بعين الاعتبار؛ حيث قالت (مديرة، 6): " إعطاء الفرصة لكلّ من سيخضع للتدريب بحرية اختيار احتياجاته التدريبية وفقاً لظروفه الخاصة، ووفقاً لتقييم ذاتي علمي دائم، وأن يتمّ توزيع المتدربين وفقاً لمستوياتهم بسبب وجود الفروق الفردية ".

معظم مديري المدارس اتفقوا على أنهم بحاجة إلى شركات تدريب محلية وطنية بجانب الشركات الأجنبية؛ ليكون التدريب قريباً من ثقافتنا وجزءاً منا، ومن هنا يمكن تفسير أسباب المشاكل التي كان يعاني منها المتدربون في برنامج (تمكين) وذلك لعدم تناسبها مع البيئة المحلية؛ حيث أكد (مدير، 2) بأنّه: " لا بدّ من توفير شركات وطنية ذات خبرة في الميدان في المدارس التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم، والعمل على دمج دورها مع أدوار الشركات الأجنبية لتكون المادة التدريبية متميزة وواقعية ".

كما أن معظم مديري المدارس أشاروا إلى أنهم بحاجة لمواضيع جديدة تناسب مستوى أدائهم، ومدى تطبيقهم للمادة التدريبية، وهنا يتضح بأن المواضيع التي كانت تُطرح لا تناسبهم من حيث مستوى أدائهم، وليس من حيث موضوع المادة العلمية نفسها، وعلّلت (مديرة، 6) السبب في تكرار المواضيع بقولها: " إن تكرار المواضيع التدريبية سببه عدم تطبيق القائمين على المدارس لما يتم شرحه؛ بحيث يرى المدرب الذي يقوم على المسح والتقييم عدم تحقق التطبيق لما تم تقديمه في الدورات السابقة؛ وهذا ما يسبب التذمر والاعتراض غير المبرر ".

وأشار معظم مديري المدارس بأنهم بحاجة للتدريب بصورة عملية تطبيقية بجانب التدريب النظري وبطريقة مشوقة، وأن يكون قريباً من البيئة الإماراتية، ويمكن تفسير ذلك بأن التدريب كان يغلب عليه الطابع النظري، ويفتقر إلى التطبيقات العملية والحياتية اليومية، مما أدى إلى أن يتسم بالأسلوب الروتيني الممل، وهنا ذكر (مدير، 1): " أسلوب العرض نظري غالباً، غير مشوق، ولو يتم تطبيق التدريب بشكل عملي لبقى أثره لوقت طويل؛ فضلاً عن أن المادة التدريبية بشكلها الحالي تناسب المجتمع الغربي بمعطياته؛ فلا بد من تعديل المادة لتكون قابلة للتطبيق في الواقع العربي أو الإماراتي ".

كما أوضح معظم مديري المدارس أنهم بحاجة إلى أن يكون البرنامج التدريبي باللغة التي تناسبهم ويفهمونها، وأن تكون الترجمة بصورة سليمة، ويمكن الإشارة هنا إلى أن المادة التدريبية كانت باللغة الإنجليزية، وأن أغلب المتدربين يفضلون التدريب باللغة الأم؛ حيث إنهم يرونها الأسهل بالنسبة إليهم للفهم، وأنهم كانوا يعانون من الترجمة غير الصحيحة، بالتالي أدى ذلك إلى عدم وصول الهدف المطلوب تحقيقه خلال الدورة التدريبية، وعلّلت ذلك (مديرة، 8) بقولها: " لا بد من تقديم التدريب والتجارب باللغة العربية؛ صحيح أنه كان ثمة ترجمة؛ غير أنها كانت ترجمة غير احترافية؛ بل كانت تُعرض بلغة ركيكة ".

ثالثاً: الخلاصة

ساهم برنامج (تمكين) في تحسين العديد من الجوانب، وهي: تطوير دور مدير المدرسة في استغلال البيئة المدرسية، وتطوير مهارات مدير المدرسة في عملية صنع القرار، وتطوير دور مدير المدرسة في عملية تقييم أداء المعلمين، وتطوير مهارة مدير المدرسة في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية، وتطوير التقييم السنوي لأداء مدير المدرسة، وتطوير مهارات مدير المدرسة في التخطيط الاستراتيجي، وتحسين علاقة مدير المدرسة بالمعلمين، وتحسين علاقة مدير المدرسة بالطالب، وتحسين علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، بالإضافة إلى أن البرنامج خرج بعدة مقترحات لمديري المدارس لتلبية احتياجاتهم التدريبية، ومنها الحاجة للتدريب داخل المدرسة، وباجة لمربين مقيمين داخل المدرسة، وباجة إلى أن يتم تحديد احتياجاتهم بصورة تخصصية أكثر، وباجة إلى شركات محلية بجانب الشركات الأجنبية لتكون مسئولة عن التدريب.

رابعاً: التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ❖ ضرورة التأكيد على المتدربين بأهمية البحث عن المعرفة والمهارات؛ لتطبيق السياسات المقدمة في البرامج التدريبية، (وعدم التقيد أو المعرفة الحقيقية في البرامج فقط).
- ❖ تقليل مدة الورش التدريبية، وزيادة عددها على مدى العام الدراسي.
- ❖ ضرورة إجراء دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية قبل تنفيذها؛ وذلك لتصنيف الدورات التدريبية المقدمة للمديرين حسب المستويات والمعرفة.
- ❖ الاستمرار في تناقل التجارب المتميزة بين المدارس ليساهم ذلك في بناء مجتمعات التعلم بين المدارس.
- ❖ الحاجة إلى أن تكون الدورات التدريبية داخل المدرسة وتوفير مدربين مقيمين داخل كل مدرسة.
- ❖ الاستمرار في تطبيق برامج التطوير؛ حيث أكدت الدراسة بأن جميع مديري المدارس قد ساهم البرنامج في تطوير أدائهم الوظيفي.
- ❖ تطبيق مبدأ تفويض السلطة والصلاحيات بصورة أكبر في إدارة المدرسة؛ لتحقيق مبدأ المشاركة والتعاون والعمل كفريق واحد ضمن إطار المسؤوليات القيادية والإشرافية لمدير المدرسة.
- ❖ ضرورة إيجاد آلية تساعد مديري المدارس على تطبيق الورش التدريبية التي يتلقونها من برامج التنمية المهنية بصورة عملية وفعالة بحيث يتم معرفة الأثر والاستفادة منها وتعميمها.

مقترحات الدراسة:

- 1- تقييم أداء المديرين على ضوء المعايير العالمية لأداء المديرين.
- 2- إجراء دراسات عن أثر برامج التدريب على مديري المدارس في الحلقات الدراسية الأخرى من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمينهم في نفس المدارس.
- 3- دراسة أهمية الممارسات المتميزة في تطوير العملية التعليمية، وأثرها في التواصل الفعال.

المراجع العربية

إبراهيم، أحمد. (2011). دور التدريب في تحسين أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت . مجلة كلية التربية -جامعة بنها، 22 (85)، 211-235.

أبو الوفاء، محمد. (2013). تقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر باستخدام نموذج كريك باتريك. مجلة كلية التربية -جامعة بنها، 24(96)، 223-246.

السريحي، منصور عتيق الله حامد (2012). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السويدي، ضويحي. (2014). مدى إسهام برامج التدريب الإداري في التنمية المهنية للعاملين في الإدارات المدرسية بدولة الكويت. الثقافة والتنمية -مصر، 14(81)، 100-21.

الشامان، أمل. (2001). أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم . مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 13(2)، 377-438.

العازمي، عايض. (2014). فاعلية البرامج التدريبية لتطوير الكفايات الإدارية للمديرين المساعدين في التعليم بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بنها، 97(2)، 419.

العامري، رملة (2015). فعالية برامج التنمية المهنية المقدمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين .

العتيبي، عبدالله. (2011)، التنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعدتهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة " تصور مقترح ". المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العريني، عبد العزيز بن عبدالله. (1424هـ). الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الفاضل، محمد محمود العودة. (2010). كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

القبيسي، فاطمة.(2010).تصور مقترح للتنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة في ضوء احتياجاتهم اللدارية.مصر،رسالة ماجستير،جامعة بني سويف.

القبيسي، عبير.(2010)، درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم. فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الوطنية بنابلس.

الملا، أحلام وراشد، الكريم.(2014). فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9 (1)، 28-47.

المسعودي، مسلم.(2007). مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدولة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية.السعودية، رسالة ماجستير، جامعة مؤته.

المشهداني، خالد أحمد فرحان والعبدي، راند عبدالخالق عبدالله (2013). منهاج البحث العملي. عمان،الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع .

النعمي، شهرزاد محمد شهاب (2010). بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم اداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية (الطبعة الأولى). عمان ، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جبوري، حسين محمد جواد. (2013). منهجية البحث العلمي: مدخل لبناء المهارات البحثية (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

دائرة التعليم والمعرفة، (2017 أ).النموذج المدرسي الجديد (بيان صحفي). استرجع من [https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/CPR/Media/SharedDocuments/Press Release/2013/Feb 2013/DS PSQA Interest in NSM 04.02.13/DS Private Investors show interest in NSM - ARB.docx](https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/CPR/Media/SharedDocuments/Press%20Release/2013/Feb%202013/DS%20PSQA%20Interest%20in%20NSM%2004.02.13/DS%20Private%20Investors%20show%20interest%20in%20NSM%20ARB.docx)

دائرة التعليم والمعرفة، (2017 ب).المعايير المهنية للمدير (بيان صحفي). استرجع من [\[https://www.adek.abudhabi.ae/ar/educators/guidingteachers/pages/teachersandprincipalsevaluation.aspx\]](https://www.adek.abudhabi.ae/ar/educators/guidingteachers/pages/teachersandprincipalsevaluation.aspx)

دائرة التعليم والمعرفة، (2017 ج).تمكين (بيان صحفي). استرجع من [https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/CPR/Media/SharedDocuments/Media Monitoring/Press Releases Media](https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/CPR/Media/SharedDocuments/Media%20Monitoring/Press%20Releases%20Media)

Coverage Reports/2013/PRMCR 120- 2013/25July2013-
Tamkeen.pdf

دائرة التعليم والمعرفة، (2017 د). برنامج تمكين التدريبي. استرجع من
[<https://www.adek.abudhabi.ae/ar/educators/guidingteachers/pages/teachersprofessionaldevelopment.aspx>]

دائرة التعليم والمعرفة، (2017 هـ). برنامج تمكين التربويين. استرجع من
[https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/SchoolOperations/CSC/CSOnly Share/Ahmed Alhosani/Users/User/Desktop/الموقع/التعاميم والقرارات/برنامج تمكين التربويين.docx](https://portal.adek.abudhabi.ae/sites/SchoolOperations/CSC/CSOnly%20Share/Ahmed%20Alhosani/Users/User/Desktop/الموقع/التعاميم%20والقرارات/برنامج%20تمكين%20التربويين.docx)

دائرة التعليم والمعرفة، (2013 و). التعليم في ابوظبي. استرجع من
[https://www.adek.abudhabi.ae/en/mediacenter/publications/annual%20report_ar_web/files/assets/basic-html/page-13.html]

دورسوه، أمل محمد علمي. (2010). أثر برامج التطوير التربوي في طبيعة المهام والأعباء
الإدارية والفنية ومستويات إنجازها لدى المديرين والمعلمين في المدارس الاستكشافية في
محافظة العاصمة. الأردن: رسالة المعلم.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2006). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً
(الطبعة الأولى) القاهرة: عالم الكتب .

شافي، عائشة جاسم محمد عبيد. (2009). إختيار وتدريب القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم
ب دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء مداخل الإدارة الإستراتيجية. دبي: ندوة الثقافة
والعلوم .

شبلق، وائل. (2006). دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري
المدارس الثانوية بمحافظة غزة. فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

شهاب، شهرزاد. (2009). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الادارية والتربوية
لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. دراسات تربوية، (8)، 28-41.
28.

عاشور، محمد(2002).مدى إسهام برنامج تطوير الادارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الادارية .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 14(1)،201-161.

عبيدات، ذوقان وأبو سميد، سهيلة. (2002). البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الفكر .

عماد الدين، منى مؤتمن. (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21 (الطبعة الأولى).عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

قنديلجي، عامر ابراهيم والسامرائي، ايمان. (2009). البحث العلمي: الكمي والنوعي . عمان، الأردن: اليازوري .

مصطفى، عزه جلال وعبد النبي، سعاد بيسوني. (2012). آليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي (الطبعة الأولى). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .

وزارة التربية والتعليم.(2012) .مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية – الإطار العام لسياسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.الأردن: فريق عمل تطوير التنمية المهنية للمعلمين.

المراجع الأجنبية

- Al Ghafri, W. (2014). The Effectiveness of ADEC's Professional Development for Principals in Al Ain Government Schools, UAE.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. San Francisco : John Wiley & Sons.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Higher Ed.
- Gunawan, J. (2015). Ensuring trustworthiness in qualitative research. *Belitung Nursing Journal*, 1(1), 10-11.
- Jones, L. M. (2014). *Elementary Principals' Perceptions of a Leadership Development Training Program* (Doctoral dissertation).
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11
- Mestry, R., & Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477-490.
- Ng, S. W., & Szeto, S. Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557.
- Rieckhoff, B. S., & Larsen, C. (2012). The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.
- Tilford, K. (2010). A phenomenological study of professional development schools: How principals make sense of their role. *School-University Partnerships*, 4(2), 60-73.

Tracy, S. J. (2013). Qualitative research methods. *UK: Wiley-Blackwell.*

الملاحق

ملحق (1): المعايير المهنية لمديري مدارس مجلس أبوظبي للتعليم



مجلس أبوظبي للتعليم

Abu Dhabi Education Council

التعليم أولاً Education First

المعايير المهنية لمديري المدارس

المؤهلات المهنية لمديري المدارس

يتعين على مديري المدارس الذين يتم تعيينهم في إمارة أبو ظبي الحصول أن يكونوا حاصلين على المؤهلات التالية أو ما يفوقها:

- درجة الماجستير من جامعة معترف بها
- مؤهل في التدريس معترف به.
- خبرة متواصلة في مجال التعليم لا تقل عن خمس سنوات ويفضل الحائزين على 7 سنوات أو أكثر مع خبرة في مجال الإدارة.
- مؤهل في القيادة التعليمية معترف به.
- الحصول على معدل 5,5 كحد أدنى في امتحان IELTS الأكاديمي.
- يفضل من يتحدثون اللغتين العربية والإنجليزية

دور مدير المدرسة

يتمثل الدور الرئيسي لمدير المدرسة في إدارة وقيادة المدرسة بشكل احترافي وفي بناء قواعد سليمة يتم من خلالها تحقيق أعلى المعايير الدولية لجميع جوانب وأوجه العمل في المدرسة ، لذا فإن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه القيام بدور قيادي بحيث يقوم بوضع رؤية مدرسية تسعى إلى تحقيق التميز والمساواة وتطبيق معايير متميزة بمشاركة المجتمع المدرسي بالإضافة إلى ضمان تحقيق الأهداف والغايات الطموحة.

ولتحقيق هذا النجاح فإنه يتعين على مدير المدرسة وضع أسس مثبته لتعليمك متميز وذلك من خلال إدارة العملية التعليمية وتحقيق أقصى إمكانيات العاملين بالمدرسة والطلبة وتأسيس ثقافة تشجع التميز والمساواة وروح التحدي والتحفيز لدى العاملين بالمدرسة.

وعليه فإن مدير المدرسة وبمساعدة الآخرين مسؤول عما يلي:

- تقييم أداء المدرسة بهدف تحديد أولويات التطوير المستمر و الارتقاء بالمعايير
- التأكد من تساوي الفرص أمام الجميع
- وضع السياسات والاستراتيجيات
- ضمان استخدام مصادر المجتمع المحلي بكفاءة وفعالية لتحقيق أهداف وغايات المدرسة ولتحقيق الإدارة والتنظيم على صعيد الأعمال والأنشطة اليومية للمدرسة
- بناء الإمكانيات القيادية في المدرسة
- إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعليمية للطلبة

المعايير المهنية لمديري المدارس

تنقسم المعايير إلى خمسة مجالات رئيسية كالتالي ، وهذه المجالات مجتمعة تمثل دور ومهام مدير المدرسة .

- القيادة الإستراتيجية
- قيادة التعليم والتعلم
- قيادة المؤسسة/الهيئة
- قيادة الأفراد
- قيادة المجتمع

تشير المعايير المهنية إلى المهارات والقدرات الواجب توافرها لدى جميع مديري ومديرات المدارس، كما ينبغي استخدام المعايير المهنية كجزء من عملية التطوير المهني المستمر لمديري المدارس.

ولا تقتصر المؤشرات على قائمة محدودة بل تهدف إلى توضيح ما يجب حدوثه في المدارس ، كما أنها تشير إلى أن المعايير المهنية لمديري المدارس تحدث التأثير المتوقع حدوثه.

القيادة الإستراتيجية

المؤشرات (مع بعض الأمثلة)	مهارات وقدرات القيادة
<ul style="list-style-type: none"> • رؤية مدرسية تسعى إلى: <ul style="list-style-type: none"> ○ تحقيق التميز بمساعدة المجتمع المدرسي ○ قيادة العملية التعليمية ○ توجيه إدارة خطة إستراتيجية موقفة ○ التواصل مع أصحاب الشأن المعنيين بغية نشر رؤية ورسالة المدرسة والحصول على التأييد اللازم • تقديم الألة والبراهين التي تثبت وضع وتحقيق الأهداف والغايات الطموحة <ul style="list-style-type: none"> ○ لجميع الطلبة في البيئة التعليمية ○ لمشاركة أصحاب الشأن المعنيين • تعزيز بيئة التعلم بأنهار: <ul style="list-style-type: none"> ○ غنية بالوسائل التكنولوجية ○ تتضمن عدداً من الأهداف باستخدام وسائل التكنولوجيا ○ ملتزمة باستخدام وسائل التكنولوجيا بوصفها أدوات للتعلم ○ توفير الفرص للمعلمين لاستعمال التكنولوجيا الحديثة • الألة والبراهين التي تثبت التطوير الذاتي بصورة فاعلة ومؤثرة: <ul style="list-style-type: none"> ○ خطط التطوير المهني الفردية لمديري المدارس ○ استخدام آليات الملاحظات والآراء لمتابعة الأداء وتطويره ○ تحديد مجالات التطوير الذاتي ○ السعي نحو الفرص المناسبة للتعلم 	<p>المهارات والقدرات المهنية الالتزام بـ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • وضع رؤية مدرسية تسعى إلى تحقيق التميز والمساواة وتطبيق معايير متميزة بمشاركة المجتمع المدرسي • وضع وتحقيق الأهداف والغايات الطموحة • الاستخدام الأمثل لوسائل التكنولوجيا بوصفها أدوات للتعلم • التطوير الذاتي بصورة فاعلة ومؤثرة

المعرفة المهنية إدراك ما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> • الخطة الإستراتيجية للمدرسة مواءمة للخطة الإستراتيجية للمجلس <ul style="list-style-type: none"> ○ ربط رؤية وأهداف المدرسة مع المجلس ○ التأكيد على أن المجتمع مدرك للخطة الإستراتيجية ○ تبادل المعلومات مع أولياء الأمور والمجتمع ○ شرح رؤية المجلس 	<ul style="list-style-type: none"> • الخطة الإستراتيجية لمجلس أبوظبي للتعليم وكيفية نشر وتطبيق رؤية المجلس
<ul style="list-style-type: none"> • الأدلة والبراهين على إدراك الاتجاهات والأساليب في مجال التعليم على المستوى المحلي والوطني والعالمي <ul style="list-style-type: none"> ○ إقامة قنوات اتصال مفتوحة وإشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعليمية ○ إقامة علاقات شراكة فعالة مع المجتمع المحلي بهدف دعم المدرسة 	<ul style="list-style-type: none"> • الاتجاهات والأساليب في مجال التعليم على المستوى المحلي والوطني والعالمي
<ul style="list-style-type: none"> • الأدلة والبراهين على عمليات التخطيط الإستراتيجي لتطوير المدارس <ul style="list-style-type: none"> ○ فاعلة واستخدام البحوث الحالية في مجال التربية والتعليم ○ حضور المؤتمرات التعليمية واستخدام المعلومات ○ السعي نحو برامج التطوير المهني لدى التخطيط الإستراتيجي للمدارس ○ إعداد جداول للملاحظات الصفية ○ وضع خطة للتطوير المهني للمدرسين ○ إعداد السياسات للتواصل مع المجتمع المحلي ○ عقد اجتماعات دورية وهادئة أولياء الأمور 	<ul style="list-style-type: none"> • عمليات التخطيط الإستراتيجي لتطوير المدارس
<ul style="list-style-type: none"> • الأدلة والبراهين على وجود استراتيجيات للتواصل داخل وخارج المدرسة <ul style="list-style-type: none"> ○ إجراءات للتواصل مع الجهات المعنية وأصحاب الشأن ○ استخدام التكنولوجيا بعدة طرق متنوعة ○ إعداد جداول للاجتماعات الدورية الهادفة 	<ul style="list-style-type: none"> • أهمية التواصل داخل وخارج المدرسة
<ul style="list-style-type: none"> • دمج التقنيات الجديدة في العملية التعليمية <ul style="list-style-type: none"> ○ الاستمرار في تحديث المرافق ○ تشجيع استخدام التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية لتعزيز عملية التعلم ○ تزويد المدرسة بالمعدات التكنولوجية الحديثة 	<ul style="list-style-type: none"> • فوائد استخدامات التقنيات التعليمية الحديثة وأثرها
<ul style="list-style-type: none"> • الأدلة والبراهين الدالة على إدراك عمليات التغيير والتطوير <ul style="list-style-type: none"> ○ القول بالتغيير ○ البدء بعملية التغيير خطوة بخطوة ○ الاتجاهات التربوية الحديثة ○ تأسيس لجنة لعملية التغيير والتي تضم جمع أصحاب الشأن المعنيين 	<ul style="list-style-type: none"> • عمليات التغيير والتطوير
<ul style="list-style-type: none"> • الأدلة والبراهين الدالة على إدراك الحاجة إلى الإبداع والابتكار <ul style="list-style-type: none"> ○ تشجيع المشاريع التعليمية الجديدة ○ تشجيع الإبداع والابتكار باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات الإبداعية 	<ul style="list-style-type: none"> • الحاجة إلى الإبداع والابتكار

المهارات المهنية القدرة على القيام بما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> الأدلة والبراهين على وجود خطة للتطوير المدرسي <ul style="list-style-type: none"> وضع خطة لتطوير المدرسة مناقشة الأهداف والغايات مع الموظفين وضع الخطط المدرسية وخطط العمل وربطها بالخطة الاستراتيجية للمجلس وضع خطط التطوير المدرسية التي تدعم أهداف العملية التعليمية 	<ul style="list-style-type: none"> تحويل التفكير الاستراتيجي إلى فعل
<ul style="list-style-type: none"> توفير البراهين الدالة على بث روح التحدي والتحفيز لدى العاملين بالمدرسة <ul style="list-style-type: none"> إعداد جدول التحفيز لموظفي المدرسة بناء علاقات جيدة البراهين الدالة على عمل الموظفين معاً ك فريق تشجيع العمل الجماعي - التفكير ملياً 	<ul style="list-style-type: none"> بث روح التحدي والتحفيز لدى العاملين بالمدرسة
<ul style="list-style-type: none"> أصّل وأنشط مدير المدرسة تعبير عن قيم وروية المدرسة <ul style="list-style-type: none"> إثراء المجتمع المدرسي في وضع وإعداد رؤية المدرسة التخطيط والتنفيذ ومراجعة قيم وروية المدرسة 	<ul style="list-style-type: none"> تجسيد قيم وروية المدرسة
<ul style="list-style-type: none"> وضع الخطط للبدء وعملية التطوير وتوقع الاتجاهات الراهنة في مجال التعليم <ul style="list-style-type: none"> الاستخدام الفعال لنظرية التغيير يؤمن مدير المدرسة بالتغيير ويقوم بتوجيه موظفيه وثقة بهم يتعامل مع المواضيع والمسائل المبهمة والمعقدة يحدد الصعوبات والعقبات ويقم البدائل 	<ul style="list-style-type: none"> توقع وإدارة وعملية التغيير
<ul style="list-style-type: none"> الاعتراف بالإنجازات ومكافأة التميز في الأداء <ul style="list-style-type: none"> الاعتراف بالإنجازات الطلبة والمعلمين بصورة منتظمة، على سبيل المثال: مرة واحدة شهرياً إتاحة الفرص للاعتراف بالأداء المتميز في التعليم الاحتفاء بالتميز من خلال تقديم الهدايا الرمزية ومنح شهادات التقدير الاعتراف بالإنجازات التي حققتها المدرسة 	<ul style="list-style-type: none"> الاعتراف بالإنجازات والاحتفاء بالتميز
<ul style="list-style-type: none"> أن عمليات التطوير المدرسي تعبر عن: <ul style="list-style-type: none"> تجميع التحليلات وتفسير البيانات استخدام الأدلة والبراهين لتحديد الأولويات التخطيط والتنفيذ ومراجعة الإجراءات التي ينبغي اتخاذها يسهم في تطبيق أفضل الممارسات التربوية كما يطلع على خبرات الممارس الأخرى في هذا المجال 	<ul style="list-style-type: none"> الاستفادة بشكل فعال من عمليات التطوير المدرسي

قيادة التعليم والتعلم	
المؤشرات (مع بعض الأمثلة)	مهارات وقدرات القيادة
<ul style="list-style-type: none"> • تأسيس تعليم فعال يستفيد منه جميع الطلبة <ul style="list-style-type: none"> ○ تقييم نوعية التعليم المقدم بهدف وضع برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين ○ تحسين أداء الطلبة من خلال استخدام أفضل البيئات والمطومات ○ تدريب المعلمين لاستخدام الأساليب والوسائل الحديثة المتبعة في التعليم مع المتابعة المستمرة ○ توفير بيئة تعليمية محفزة ومليئة ○ إتاحة الفرصة أمام المعلمين المتميزين ليكونوا قدوة للطلبة • تقديم الأدلة والبراهين على استخدام أساليب التقييم الفعالة <ul style="list-style-type: none"> ○ استخدام بيانات التقييم (اختبارات EMSA) لوضع البرامج التعليمية ذات الصلة ○ استخدام آراء وملاحظات الطلبة وأولياء الأمور ○ وضع سياسة تقييم للمدرسة بغية رفع مستوى أداء الطلبة • تلبية متطلبات التعليم الفردي للطلبة <ul style="list-style-type: none"> ○ وضع خطط التعليم الفردي للطلبة ذوي الأداء الضعيف/المتدني وكذلك الطلبة الموهبين والمتفوقين ○ توفير برامج تعليم خاصة لتلبية متطلبات التعليم الفردي ○ استخدام برامج للتعليم بصورة مشتركة وبصورة متبادلة • توضيح وبيان التوقعات العالية المطلوبة من الطلبة والمدرسين على حد سواء <ul style="list-style-type: none"> ○ من خلال وضع أهداف واضحة ○ إعلام المجتمع المحلي بالأهداف الموضوعة وذلك بصورة منتظمة • تقديم الأدلة والبراهين على المشاركة المستمرة لجميع العاملين في المدرسة في برامج التعلم <ul style="list-style-type: none"> ○ توفير برامج تدريب للموظفين ○ إجراء البحوث فيما يتعلق بالمعارف الجديدة ومشاركتها مع الجميع ○ زيارات فصول دراسية وممارس أخرى ○ الدراسة المستمرة ○ الاستفادة من خبرات الدول الأخرى 	<p>المهارات والقدرات المهنية الالتزام:</p> <ul style="list-style-type: none"> • التأكد من أن جميع الطلبة يتلقون تعليمًا فعالاً • استخدام أساليب تقييم فعالة • استخدام أساليب تدريس تتسم بالمرونة لتلبية متطلبات التعلم الفردي • وضع معايير متميزة للجميع سعياً نحو تحقيق التميز • المشاركة المستمرة لجميع العاملين في المدرسة في برامج التعلم

المعرفة المهنية إدراك ما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> • معيار منهج مجلس أبوظبي للتعليم 	<ul style="list-style-type: none"> • إظهار مدى إدراكهم ومعرفةهم بمعيار منهج مجلس أبوظبي للتعليم <ul style="list-style-type: none"> ○ على علم بمعيار المنهج الدراسي ○ إرشاد وتوجيه المدرسين لفهم معيار المنهج الدراسي ○ استخدام معايير المعرفة لدى الإشراف على المدرسين وتقييمهم ومناقشتهم ○ الخطة الاستراتيجية تبنى احتياجات جميع الطلبة
<ul style="list-style-type: none"> • الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها رفع مستوى الانجاز 	<ul style="list-style-type: none"> • إدراك الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها رفع مستوى الانجاز <ul style="list-style-type: none"> ○ الحرص على المتابعة المستمرة لانجازات الطلبة على مستوى المدرسة ككل وذلك باستخدام البيانات والمعايير بغية الإشراف على التقدم الحاصل في تحصيل كل طالب ○ وضع خطة إستراتيجية لتطوير المدرسة ○ المجتمع المحلي وأولياء الأمور على دراية وعلم بالانجازات الطلبة ○ وضع ميزانية واضحة ومحددة من تخطيطات صلة بأهداف المدرسة ○ وضع خطة عمل سنوية لتأمين مستوى تحصيل الطلبة ○ إعداد عدد من أدوات الاختبار لاستخدامها في موضوعات مختلفة ○ استخدام بيانات التقييم كأداة لتطوير المخرجات التعليمية ○ تشجيع المدرسين على تغيير الوسائل والأساليب المستخدمة في التعلم بهدف تلبية احتياجات الطلبة
<ul style="list-style-type: none"> • تطوير ثقافة تحت الطلبة على التعلم 	<ul style="list-style-type: none"> • إدراك أهمية وجود ثقافة التعلم <ul style="list-style-type: none"> ○ مساعدة وتوجيه المدرسين فيما يتعلق بتحصين أساليب التدريس ○ وجود سياسة للتكريم ○ إجراء التقييم واستخدام نتائج الاختبارات لوضع الخطط المناسبة للطلبة ○ وضع واعاد الاستراتيجيات بغية تقييم الاستراتيجيات
<ul style="list-style-type: none"> • نماذج التعليم وأساليب التدريس 	<ul style="list-style-type: none"> • فهم وإدراك نماذج التعليم وأساليب التدريس <ul style="list-style-type: none"> ○ طرح وتقديم أساليب ووسائل جذبة في التدريس ○ تقديم معلومات عن الأنماط المختلفة للتعليم
<ul style="list-style-type: none"> • استخدام وسائل التكنولوجيا لدعم العملية التعليمية 	<ul style="list-style-type: none"> • استخدام التكنولوجيا بهدف تعزيز وتوسيع الخبرات التعليمية للطلبة <ul style="list-style-type: none"> ○ استخدام التكنولوجيا ○ توفير خدمات ملائمة للمحافظة على استخدام التكنولوجيا في المدارس ○ تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا داخل الصفوف
<ul style="list-style-type: none"> • وضع استراتيجيات لضمان توفير متطلبات قبول ودمج مختلف فئات الطلبة في المجتمع المدرسي 	<ul style="list-style-type: none"> • فهم الاستراتيجيات الهادفة الى توفير متطلبات قبول ودمج مختلف فئات الطلبة في المجتمع المدرسي <ul style="list-style-type: none"> ○ وجود سياسة متعلقة بالمدرسة والتي تعترف بقبول ودمج مختلف فئات الطلبة في المجتمع المدرسي ○ الحاجة الى وجود اساليب ووسائل متنوعة لتلبية احتياجات جميع الطلبة ○ استقبال الطلبة الذين لا يستوفون هذه المعايير والترحيب بهم ○ التماس المساعدة لتلبية احتياجات الطلبة الذين يعانون من إعاقات صحية أو بنية أو صعوبات في التعلم
<ul style="list-style-type: none"> • وضع استراتيجيات فعالة لتطوير أداء المعلمين 	<ul style="list-style-type: none"> • فهم أهمية تطوير أداء المعلمين <ul style="list-style-type: none"> ○ التخطيط لعملية التقييم وتحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها في المدارس ○ الاستفادة من برامج التطوير المهني المستمر من خلال عقد اجتماعات للموظفين ○ تشجيع المعلمين على تقاسم المصادر والمعرفة مع باقي الزملاء

	<p>المهارات المهنية القدرة على القيام بما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> تنظيم عملية تدريس المناهج وتحديد التطلعات المرتقبة من تحصيل الطلبة بشكل واضح
<ul style="list-style-type: none"> توفير الأمانة والمراعاة على القدرة للقيام بتنظيم عملية تدريس المناهج وتحديد التطلعات المرتقبة من تحصيل الطلبة بشكل واضح <ul style="list-style-type: none"> طالب محور العملية التعليمية إعداد خطة واضحة لتنفيذ المناهج الدراسية ومراجعة النتائج المحددة تسجيل المعلمين من خلال نظام توحيد قياسي (تم الكشف سابقاً عن المعايير) قيام مدير المدرسة بتابعة الحضور والغياب استخدام جلسات التفكير الإبداعي لوضع جدول النشاط للمدرسة (عملية التخطيط) ضمان مواجعة السياسات والنظم لدعم العملية التعليمية الإطلاع على البيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها <ul style="list-style-type: none"> التحليل التفصيلي والعميق لنتائج الطلبة إشراك المعلمين في تحليل وتفسير البيانات توزيع نتائج التحليل على الموظفين كافة استخدام أنواع التقييم المختلفة إجراء استبيان لأداء وملاحظات الطلبة وأولياء الأمور وجود قاعدة بيانات للتحليل الحالي والسابق للطلبة وجود خطة عمل للطلبة تستند على تحليل البيانات تقديم أداء المعلمين <ul style="list-style-type: none"> الترام المعلم بالصيغة التعليمية تسليم جدول بالزيارات الصفية ومتابعة الآراء والملاحظات تقديم ومراجعة الممارسات الصفية تعزيز استراتيجيات التطوير من خلال خطط العمل وضع الجدول الزمني والأهداف المطلوبة لتحسين أداء الموظفين وبرنامج التدريب والتطوير المهني وجود خطط لتطوير جميع جوانب الحياة المدرسية الاعتراف/الإشادة بالتميز ومكافئة تنمي أداء الموظفين <ul style="list-style-type: none"> ضمان وجود ثقافة للتحدي والدعم بحيث يتمكن جميع الموظفين من تحقيق النجاح والانخراط في العملية التعليمية الخاصة بهم وجود خطة للتطوير المهني للموظفين كافة مدير المدرسة هو القدوة ومثلاً يُحتذى به وضع سياسات واضحة للإشادة بالتميز ومكافئة تنمي الأداء – سياسة عامة للتقييم تطبيق الاستراتيجيات التي تقوم بإشراك الطلبة في وضع معايير عالية لأخلاقيات السلوك والتحفيز والحضور والغياب <ul style="list-style-type: none"> وجود سياسات لأخلاقيات السلوك والحضور والغياب ومشاركتها مع الأهل وإعطاء المسؤولية لأولياء الأمور 	<ul style="list-style-type: none"> الإطلاع على بيانات الطلبة ومن ثم تحليلها وتفسيرها متابعة وتقديم أداء المعلمين الاعتراف/الإشادة بالتميز ومكافئة تنمي الأداء وضع نماذج لإدارة السلوك والحضور والغياب

قيادة المؤسسة/الهيئة	
المؤشرات (مع بعض الأمثلة)	مهارات وقدرات القيادة
<ul style="list-style-type: none"> • توفير فرص تنمية المهارات القيادية للمعلمين والطلبة <ul style="list-style-type: none"> ○ إنشاء/تنظيم مجموعات عمل فعالة ○ تنظيم مجموعات من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة (المعلمين البارزين، المنسقين، مجلس الطلبة ومجلس الآباء) ○ دعم وتشجيع مجموعات العمل ○ إعطاء مجموعات العمل صلاحيات لاتخاذ القرارات ○ تشجيع جميع المجموعات على التواصل فيما بينها وإتاحة الوقت لهم لذلك ○ تقديم التوجيه الجيد للإدارة المالية ○ توزيع الأدوار والمسؤوليات القيادية وفقاً لكفاءة مجموعات العمل ○ متابعة أداء وملاحظات مجموعات العمل • توفير الفرص أمام أصحاب الشغل المعنيين لاتخاذ القرارات بغرض تنمية ثقافة المشاركة والمسؤولية والارتباط بالقضايا <ul style="list-style-type: none"> ○ من خلال التشجيع والإشادة بالمساهمات ○ وضع أهداف وتوجيهات واضحة للمجموعات كافة ○ مراجعة المصادر بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية للطلبة • قيام مدير المدرسة بالإعداد ثقافة المشاركة وتطبيق نظام التقويم الذي ينص على التطوير المهني لكافة الموظفين من خلال ما يلي: <ul style="list-style-type: none"> ○ ثقافة العمل الجماعي والمشاركة ○ التواصل مع المجتمع المحلي والزلاء والجهات الراعية ومجالس الآباء وذلك للمشاركة في مشاريع المدرسة ○ وضع الأهداف للموظفين مع بداية كل عام دراسي ○ مراجعة الأهداف الموضوعية مرتين سنوياً • توفير بيئة مدرسية تتسم بالأمن والأمان والسلامة والصحة <ul style="list-style-type: none"> ○ وضع سياسات واضحة وتزويدهم بمفاهيم للجميع ○ تشجيع جميع أفراد المجتمع المدرسي والإشادة بهم ○ إنشاء فريق الصحة والسلامة للإشراف على المدرسة • إظهار التعاون مع الآخرين من أجل تعزيز القدرات التنظيمية للمدرسة وذلك من خلال <ul style="list-style-type: none"> ○ التخطيط والمشاركة في تكوين فريق الموظفين ○ العمل مع جميع المجموعات المدرسية ○ تزويد المجموعات بالإراء والملاحظات بعد قراءة محاضر الاجتماعات 	<p>المهارات والقدرات المهنية الالتزام بـ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • القيادة والإدارة وصنع القرار بمشاركة الجميع • إدارة الكوادر البشرية بالمساواة والعدل • نشر ثقافة تحت على التطوير الذاتي • توفير بيئة مدرسية تتسم بالأمن والأمان والسلامة والصحة • التعاون مع الآخرين من أجل تعزيز القدرات التنظيمية للمدرسة

المعرفة المهنية إدراك ما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> • إظهار الفهم الكامل للهيكل التنظيمي لمجلس أبوظبي للتعليم <ul style="list-style-type: none"> ○ التواصل باستخدام القنوات الصحيحة • التواصل الفعال مع المجلس <ul style="list-style-type: none"> ○ قراءة جميع رسائل البريد الإلكتروني والرسائل والفاكسات يومياً والرد عليها • توفير الأدلة والبراهين الدالة على مبادئ ونماذج عملية التقييم الذاتي للمدارس <ul style="list-style-type: none"> ○ تشجيع استخدام التقييم الذاتي المستمر للمعلمين وتزويدهم بالأراء والملاحظات ○ إعداد خطة لتطوير المعلمين ○ يستخدم مدير المدرسة نماذج مختلفة للتقييم الذاتي • دعم تطوير المدارس من خلال <ul style="list-style-type: none"> ○ الخطط والسياسات والإجراءات التي تركز على الأدلة والبراهين ○ دراسة وفهم معيار أداء المعلمين ○ الاطلاع على مختلف الخطط والسياسات والإجراءات اللازمة واستخدامها في المدرسة • تقديم الأدلة والبراهين على وضع الخطط اللازمة لعملية التغير وتنفيذها <ul style="list-style-type: none"> ○ تشجيع وضع المناهج الدراسية الحديثة وتنفيذها من قبل المعلمين والطلبة ○ تشجيع التغير الفعال في المجتمع المدرسي ○ الحصول على المعلومات من أصحاب الشأن الرئيسيين (الطلبة، المعلمين، أولياء الأمور) ○ نشر سياسات المدرسة • تقديم الأدلة والبراهين على عملية صنع القرار بصورة فعالة <ul style="list-style-type: none"> ○ استخدام التقارير الخارجية مثل: PENTA, EMSA وذلك لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة ○ استعراض المبادرات التطوعية للول الأخرى • تقديم الأدلة والبراهين على التخطيط المالي السليم ووضع الميزانية <ul style="list-style-type: none"> ○ الأنظمة الإدارية والمالية والهيكل تعمل بصورة فعالة ○ استعمال ودمج مجموعة من التقنيات الحديثة بكفاءة وفعالية لإدارة المدرسة 	<ul style="list-style-type: none"> • الهيكل التنظيمي لمجلس أبوظبي للتعليم • أهمية عمليات التواصل الفعال • مبادئ ونماذج عملية التقييم الذاتي للمدارس • مبادئ واستراتيجيات دعم تطوير المدارس • وضع الخطط اللازمة لعملية التغير وتنفيذها • عملية صنع القرار بصورة فعالة • التخطيط المالي ووضع الميزانية

المهارات المهنية القدرة على القيام بما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> إدارة الشؤون المالية والموارد البشرية والأصول بكفاءة وفعالية <ul style="list-style-type: none"> وجود خطة لدى المدرسة لإدارة الميزانية التخطيط السنوي للميزانية إعداد وتنفيذ خطة تطوير المدرسة التشاور مع الموظفين فيما يتعلق باحتياجاتهم ومتطلباتهم تنفيذ عمليات ناجحة لتقييم أداء الموظفين التأكد من حجم وجودة وسائل استخدام الموارد تخضع للإشراف والتقييم التأكد بأن السياسات والإجراءات المستدامة التي تم إعدادها تغطي جميع مجالات الحياة الدراسية لكافة أفراد المجتمع المدرسي مراجعة السياسات بانتظام وتسجيل التواريخ التي تمت فيها عمليات المراجعة 	<ul style="list-style-type: none"> إدارة الشؤون المالية والموارد البشرية والأصول
<ul style="list-style-type: none"> إدارة وتنظيم البيئة المدرسية بطريقة تسهم بالكفاءة والفعالية لضمان تلبية احتياجات المنهج الدراسي ومتطلبات الصحة والسلامة <ul style="list-style-type: none"> تكوين الفرق، مثل فريق الشؤون المالية و يمن تم بحصل الفريق المسؤولية/يتعرض للمساءلة إعداد وأتباع الوصف الوظيفي 	<ul style="list-style-type: none"> وضع وتطبيق السياسات والإجراءات
<ul style="list-style-type: none"> إدارة العمل على نحو فعال لتحقيق رؤية وأهداف المدرسة <ul style="list-style-type: none"> إسناد المسؤوليات إلى الآخرين للمساعدة في إدارة المدرسة على نحو فعال تفويض الأنوار القيادية في المدرسة وضع جدول زمني واضحة للجميع لإتباعها بشكل صحيح تنظيم الأولويات والمهام 	<ul style="list-style-type: none"> تفويض المسؤوليات والصلاحيات على نحو فعال
<ul style="list-style-type: none"> توقع المشاكل قبل وقوعها ووضع الحلول المناسبة لها من خلال: <ul style="list-style-type: none"> التفكير المنتظم بالفعاليات والإجراءات اليومية للمدرسة التخطيط الفعال باستخدام استراتيجيات تحليل المخاطر 	<ul style="list-style-type: none"> توقع المشاكل قبل وقوعها ووضع الحلول المناسبة لها
<ul style="list-style-type: none"> تقديم الأدلة والبراهين على التفكير الإبداعي والتواصل بشكل فعال <ul style="list-style-type: none"> إعداد ونشر عبارة مميزة تعبر عن رؤية ورسالة المدرسة وتنتج العملية التعليمية التفكير في استراتيجيات وإجراءات بديلة تعزز عمل المدرسة التواصل مع أفراد المجتمع المدرسي من خلال استخدام عدة طرق 	<ul style="list-style-type: none"> التفكير الإبداعي والتواصل بشكل فعال
<ul style="list-style-type: none"> تقديم الأدلة والبراهين على أن الثقافة المدرسية تحت على التعلم <ul style="list-style-type: none"> تصويب الموظفين بشكل مناسب وتقديم المساعدة اللازمة لهم إعداد الوصف الوظيفي لجميع موظفي المدرسة تكوين التوقعات المطلوبة للتعلم الطلبة تحليل نتائج الطلبة التي تؤدي إلى تغيير أداء المعلمين 	<ul style="list-style-type: none"> تأسيس ثقافة مدرسية تحت على التعلم

قيادة الأفراد	
المؤشرات (مع بعض الأمثلة)	مهارات وقدرات القيادة
<ul style="list-style-type: none"> التواصل مع الطلبة والموظفين والمجتمع المحلي وإبلاغهم بالرؤية المشتركة <ul style="list-style-type: none"> سياسة الباب المفتوح تتيح للجميع المشاركة في اللجان السياسات والإجراءات تشجع عملية تكوين الفرق الكفوة ضمن المدرسة <ul style="list-style-type: none"> تشجيع عملية وضع نظام يتيح الفرص أمام المعلمين للعمل ضمن فرق لتحديد أهداف معينة مناخ عمل الموظفين المؤهلين والمحترفين الغادرس على تحقيق الأدوار والمسؤوليات الواقعة عليهم <ul style="list-style-type: none"> استخدام معارف ومهارات الموظفين لتعزيز عمل المدرسة الأدلة والبراهين على تكوين علاقات عمل إيجابية ومثمرة <ul style="list-style-type: none"> توفير ثقافة تتيح وجود فرص منتظمة للحوار المهني تسهيل وإدارة برامج التطوير المهني المستمرة والمشاركة فيها على نحو فعال <ul style="list-style-type: none"> برامج التطوير المهني للمعلمين على أساس منتظم حضور وأو توفير برامج التطوير المهني ذات الصلة 	<p>المهارات والقدرات المهنية الالتزام بـ:</p> <ul style="list-style-type: none"> وضع هدف واتجاه مشترك للمدرسة تشكيل فرق عمل فعالة وموازرتها القيادة بمشاركة الجميع تكوين علاقات عمل إيجابية ومثمرة التطوير المهني للفعل للذات وللآخرين

المعرفة المهنية إدراك ما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> • توزيع الموظفين بصورة إستراتيجية طبقاً لمهاراتهم المختلفة في مجموعات مرنة للمشاريع قصيرة وطويلة المدى <ul style="list-style-type: none"> ◦ الآراء والملاحظات الواردة عن أداء المعلمين توفر معلومات حديثة عن مستوى أدائهم ◦ إطلاع أصحاب الشأن المعنيين على التغير الحاصل • إظهار الفهم والإدراك لتنظيم الكبار و نماذج عن التطوير المهني المستمر • إظهار الفهم والإدراك لكيفية تطوير المهني للأفراد والمجموعات <ul style="list-style-type: none"> ◦ تعزيز فرص التواصل على المستويين العالمي والمحلي ◦ خطط تطوير أداء الموظفين تشير إلى أهمية التطوير المهني • وجود الأدلة والبراهين التي تشير إلى طرق بناء وتعزيز مجتمع قائم على التعلم والمعرفة <ul style="list-style-type: none"> ◦ دعم الأداء التعليمي المتميز بواسطة الأدلة والبراهين الموثقة • إعداد البرامج اللازمة للتعريف بالموظفين وكيفية تطوير الأداء المهني للجميع <ul style="list-style-type: none"> ◦ تعزيز الشعور بالفخر داخل المدرسة وضمن المجتمع المحلي ◦ إعداد استبيان لأولياء الأمور حول أداء المدرسة واستخدام لدعم التطوير المهني المستهدف ◦ الإشراف والتقييم المستمر للعمليات التعليمية • وجود الأدلة والبراهين الدالة على أن عملية التغير مقبولة ومفهومة <ul style="list-style-type: none"> ◦ وضع خطط للتطوير المهني ◦ إعداد نظام للعرض التحفيزية ◦ مشاركة جميع الموظفين في برامج التطوير المهني ◦ إعداد الأساليب والوسائل الفعالة لحل المشاكل والتحديات واستخدامها عند اللزوم ◦ برامج تطوير مهني مستمرة ومتابعتها 	<ul style="list-style-type: none"> • العلاقات التفاعلية وقيمتها في البيئة المدرسية • تعلم الكبار و نماذج عن التطوير المهني المستمر • كيفية التطوير المهني للأفراد والمجموعات • طرق بناء وتعزيز مجتمع قائم على التعلم والمعرفة • كيفية الاستمرار في تطوير المدارس • أثر التغيير على الأفراد والمجتمع والمدارس

المهارات المهنية القدرة على القيام بما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> ● معاملة الجميع بكل الاحترام وبصورة عادلة ومنصفة <ul style="list-style-type: none"> ○ إظهار النزاهة والاحترام لدى التعامل مع الناس ○ تليل الإرشادات للسياسات الفعالة المستخدمة لحل المشاكل والنزاعات ○ وضع السياسات اللازمة للتعامل مع المشاكل والنزاعات داخل المدرسة بهدف حل جميع المشاكل الناشئة ○ إدارة الاجتماعات التي تتبع الإجراءات وتساعد على حل المشاكل والنزاعات ○ تفهم الأسباب الرئيسية للمشكلة والقدرة على العمل مع الفرق المدرسية لتسوية النزاعات ● وضع وإعداد ثقافة للتوقعات العالية بالنسبة للذات وللغير ● تفويض الأفراد والمجموعات للقيام بمهام وأنوار هادفة تقود إلى التخطيط السليم الفعالي والنتائج الفعالة <ul style="list-style-type: none"> ○ الاعتراف بالمسؤوليات والاحتراف بأجارات الأفراد والمجموعات على حد سواء ○ تسهيل طريقة عمل المجموعات بهدف قيادة الأفراد إلى تطوير وتحسين المدرسة ○ تشجيع الأداء الإيجابي واتخاذ الإجراءات اللازمة لتجنب الأداء السلبي ● تبني ثقافة التعلم المشترك والتعاون والمشاركة ضمن المدرسة ومد جسور التواصل بين المدرسة والمدارس الأخرى لبناء مجتمعات تعلم فعلة <ul style="list-style-type: none"> ○ تعزيز مكانة وصورة المدرسة في المجتمع المحلي ○ إشراك أولياء الأمور في التخطيط لتحسين وتطوير المدرسة ○ إشراك المجتمع المحلي وياقي الهيئات والمؤسسات ذات الصلة في التخطيط لتطوير وتحسين المدرسة ● وضع وإعداد سياسات وإجراءات المدرسة للاعتراف والاحتراف بالعمل الجيد <ul style="list-style-type: none"> ○ وجود سياسة للتحفيز خاصة بالمدرسة وتطبيقها ○ إطاء الآراء والملاحظات وإرسال التقارير بصورة سرية ● القدرة على قيادة عملية التغيير <ul style="list-style-type: none"> ○ التأكيد من قدرة الأفراد على فهم عملية التغيير وأساليبها والطريقة المتبعة للتنفيذ ○ التخطيط لإجراء التغييرات اللازمة ○ وضع الخطط اللازمة لإبلاغ أصحاب الشأن بالتطور الحاصل في المدرسة 	<ul style="list-style-type: none"> ● استخدام أساليب ووسائل حل المشاكل والنزاعات على نحو فعال ● الأخذ بزمام المبادرة والتضي بالاستقلالية ● تحفيز وتطوير ودعم الأفراد والمجموعات ● التعاون والمشاركة ومد جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي ● تقديم واستقبال الملاحظات والآراء الإيجابية منها والسلبية حسب الحاجة ● قيادة عملية التغيير

قيادة المجتمع

المؤشرات (مع بعض الأمثلة)	مهارات وفترات القيادة
<ul style="list-style-type: none"> المحافظة على التواصل الفعال مع الجهات المعنية وأصحاب الشأن من خلال تزويدهم بالمعلومات المتعقبة بالطلبة ومستوى أدائهم وإنجازاتهم ومستوى أداء المدرسة <ul style="list-style-type: none"> عقد اجتماعات مع أولياء الأمور بصورة منتظمة إطلاع أولياء الأمور على مستوى أداء أولادهم عقد اجتماعات مع مجالس الآباء بصورة منتظمة الحفاظ على وجود تواصل فعال من خلال البريد الإلكتروني والرسائل النصية والمكالمات الهاتفية الخ عقد اجتماعات مع جميع أولياء الأمور بصورة منتظمة <ul style="list-style-type: none"> تحديث المعلومات في الموقع الإلكتروني للمدرسة توجيه الدعوات لحضور الفعاليات المدرسية بطاقات التهنئة: التهنئة بالأعياد تعزيز التعاون مع المجتمع المحلي وأصحاب الشأن المعنيين لدعم العملية التعليمية <ul style="list-style-type: none"> تشجيعه المضاع على فهم العملية التعليمية بهدف الحصول على المساعدة اللازمة لحل المشاكل المشاركة في فعاليات ومسابقات المجتمع المحلي الاستفادة من مهارات ومواهب أولياء الأمور في إقامة بعض الفعاليات مثل: يوم المهن توفير الأمانة والبراهين على وجود علاقات شراكة فعالة مع الجهات الخارجية وقطاع الصناعة والتجارة <ul style="list-style-type: none"> تأسيس وبناء العلاقات مبدأ الشفافية على المستوى المدرسي لتتبع التواصل وتحسين المستمر البحث عن الفرص الملائمة لإقامة مشاريع مشتركة والحصول على الدعم التواصل مع المؤسسات والهيئات والوزارات الأخرى من أجل تحقيق مصالح الطلبة وأولياء الأمور <ul style="list-style-type: none"> التقال الطلبة بسلاسة ما بين المراحل الدراسية والحلقات الدراسية ومن مؤسسة تعليمية إلى أخرى إشراك أولياء الأمور في دعم المدرسة <ul style="list-style-type: none"> إقامة تواصل مفتوح وبنّاء مع المجتمع وضع رؤية للمدرسة ومبادرات العملية التعليمية والمشاريع المدرسية إشراك أولياء الأمور في برامج المدرسة مثل: دعم الصفوف الدراسية والمكتبات و يوم المهن، الخ وضع ثقافة مدرسية تعكس التراث الوطني للمجتمع <ul style="list-style-type: none"> حملات توعية للمجتمع معرض للألعاب التقليدية والهويات المحلية، الخ إعداد برامج للترويج للتراث الوطني وإقامة ورش عمل وتكوين مجموعات عمل أشغال على الثقافة والتراث المحلي ضمن المناهج الدراسية الاحتفال باليوم الوطني تتضمن خطة المنهج الدراسي لجميع المواد الدراسية مواضيع تتعلق بالتراث المحلي 	<p style="color: red; text-align: center;">المهارات والقدرات المهنية الالتزام:</p> <ul style="list-style-type: none"> المحافظة على التواصل الفعال مع الجهات المعنية وأصحاب الشأن التعاون مع جميع أفراد المجتمع المدرسي إقامة علاقات شراكة فعالة مع الجهات الخارجية وقطاع الصناعة والتجارة التواصل مع المؤسسات والهيئات والوزارات الأخرى من أجل تحقيق مصالح الطلبة وأولياء الأمور إشراك أولياء الأمور في دعم المدرسة دمج الثقافة والتراث الوطني في البيئة المدرسية

المعرفة المهنية إدراك ما يلي:	
<ul style="list-style-type: none"> تقوم المدرسة بتعريف المجتمع المحلي بأهمية القضايا والاتجاهات الراهنة في مجال التعليم <ul style="list-style-type: none"> المؤتمرات ورش العمل النشرات الإخبارية مجلس الآباء المناسبات مع المجتمع المحلي مجموعات التركيز الخ يدير مدير المدرسة عملية التطوير المهني 	<ul style="list-style-type: none"> أهمية القضايا والاتجاهات الراهنة في مجال التعليم
<ul style="list-style-type: none"> وجود مجموعة واسعة من الخيارات التعليمية للمجتمع المحلي والاحتفاظ بقاعدة بيانات للاتصالات والتفريص داخل المجتمع <ul style="list-style-type: none"> ربط المدرسة بالمنزل والمجتمعات المحلية مشاركة المعلومات ربط ودمج الخيارات التعليمية للطلبة مع المجتمع الاتصال بالمجتمع المحلي والتواصل من خلال الزيارات وتبادل المعلومات 	<ul style="list-style-type: none"> أهمية استخدام مصادر المجتمع المحلي في العملية التعليمية
<ul style="list-style-type: none"> الإطلاع على الخدمات التي تقدمها باقي الهيئات والوزارات والتعبير عن القيادة والتواصل مع المجتمع من خلال القيام بدور سفير المجلس وموظفي مجلس أبوظبي للتعليم <ul style="list-style-type: none"> السعي للحصول على الدعم اللازم للمدرسة تشجيع كافة فئات المجتمع المحلي على إقامة المحاضرات وورش العمل تنظيم رحلات ميدانية للطلبة بصورة منتظمة دعوة المؤسسات والهيئات للمشاركة في تنظيم رحلات ثقافية إقامه ورش عمل ومحاضرات تنظيم رحلات للمجتمع المحلي 	<ul style="list-style-type: none"> طبيعة عمل المؤسسات والهيئات والوزارات وفرص التعاون معهم

<p>إقامة علاقات توأصل بين المدرسة والمجتمع المحلي</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ بناء سمعة طيبة للمدرسة نمكها من الحصول على دعم المجتمع المحلي ○ إشراك أولياء الأمور عل جميع المستويات وتحقيق مبدأ الشفافية من خلال أداء عمل المدرسة ○ احتلا قاعدة بيانات للمؤسسات والهيئات وكل من يمكنهم تقديم المساعدة المطلوبة للطلبة ○ مشاركة باقي المدارس والمجتمع المحلي بالإراء والخبرات <p>التصرف بناء على آراء وملاحظات المجتمع المحلي</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ الحصول على آراء أولياء الأمور والمجتمع المحلي بصورة منتظمة <p>إقامة علاقات شراكة تتسم بالإيجابية والانفتاح مع أولياء الأمور مما يشجع على الحوار والمشاركة في العملية التعليمية للطلبة</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ اعداد كتيبات لأولياء الأمور تتضمن كافة المعلومات المتعلقة بالمنهج الدراسية وعمليات التقويم، الخ ○ دعوة أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمشاركة في برامج وأنشطة وفعاليات المدرسة ○ مشاركة أولياء الأمور وبقي الهيئات والمؤسسات الأخرى في اختلالات وفعاليات المدرسة 	<p>المهارات المهنية القدرة على القيام بما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● إقامة علاقات شراكة فعالة مع المجتمع المحلي بهدف دعم المدرسة ● الاستماع لى الآراء والملاحظات الواردة من قبل المجتمع المحلي والاستفادة منها فيما يتم اتخاذ من قرارات و ونجزه من أعمال ● استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي من شأنها تشجيع أولياء الأمور على المشاركة في دعم العملية التعليمية لأنفسهم
---	--

ملحق (2): سجل الدورات لمحتوى برنامج تمكين

TAMKEEN: EMPOWERING EDUCATORS

Training Materials Numbering Key



School Leadership Training - KEY

Training Module Name = The name given to the module by the original developer. It may include jargon or terminology unique to the project (e.g., NSM2).

Training Title = The official title of the training to be printed on any official correspondence with trainees.

Training Number (e.g., 100.1.1.A).

Example: Year 1 = 100; Training 1 = 1; Version = 1 (first version); Level = A (initial level).

Year = Training Year (i.e., 2011/2012 = 100; 2012/2013 = 200; 2013/2014 = 300).

(100 indicates school leader training; 10 indicates teacher training; 1 indicates community events).

Training = Order of presentation during the training year.

Version = Initial or later version of the training.

Level = Indicates the difficulty or level of prior knowledge needed to access the training.

Training ID	Topic	FTT Title - English	FTT Title - Arabic
100.00.01.A	SLT Coaching	Tamkeen School Based Coaching	تدريب "تمكين" داخل المدرسة
100.00.02.A	SLT Coaching	Tamkeen Supported Facilitated Teacher Training (FTT)	التدريب المقدم للمعلمين من قبل مشروع تمكين
100.01.01.A	PLC	PLCs - Learning Culture at the Core	العام الأول الوحدة التدريبية ١: مجتمعات التعلم المهنية: ثقافة التعلم في الصميم
100.02.01.A	T EvIn	Teacher Evaluation (Part One)	تقييم المعلم (الجزء الأول)
100.02.02.A	T EvIn	Year 2 Teacher Evaluation (Part One - Revised). *For school leaders who are NEW to Tamkeen	تقييم المعلم للعام الثاني (الجزء الأول - معدل). * لقادة المدارس المنضمين حديثاً لبرنامج تمكين
100.03.01.A	SIP	School Improvement Planning (SIP) (Part One)	التخطيط للتطوير المدرسي (الجزء الأول)
100.03.02.A	SIP	Year 2 School Improvement Planning 1 (Revised)	التخطيط للتطوير المدرسي (معدل)
100.04.01.A	DDDM	Data-Driven Decision Making (DDDM)	صناعة القرار المبني على البيانات
200.01.01.A	EFELT	Foundations for Excellence in Learning & Teaching (EFELT)	إرساء قواعد التميز في عملية التعلم والتعليم
200.02.01.A	ICT	ICT	تقنية المعلومات والاتصالات

200.03.01.A	SEN	Special Education Needs-Inclusive Understandings	الاحتياجات التعليمية الخاصة: مفاهيم تمهيدية
200.04.01.A	Irtiqs'a	Self-Reflection Quality Teaching-non Irtiqs'a Schls	التأمل الذاتي وجوده للتدريس للمدارس غير المدرجة في تقييم ارتقاء
200.04.01.B	Irtiqs'a	Self-Reflection Quality Teaching-for Irtiqs'a Schls	التأمل الذاتي وجوده للتدريس للمدارس المدرجة في تقييم ارتقاء
200.05.01.A	T EvIn	Teacher Evaluation (Part Two). For school leaders who already had Part One.	تقييم المعلم (الجزء الثاني). لقادة المدارس الذين حضروا الجزء الأول.
200.06.01.A	AfL	Assessment for Learning (AfL)	التقييم من أجل التعلم
200.07.01.A	NSM	New School Model 1 – The Adolescent Learner C2/3	النموذج المدرسي الجديد: المتعلمين المراهقين
200.08.01.C	SIP	School Improvement Planning (2A)	التخطيط للتطوير المدرسي (٢ أ)
200.09.01.B	NSM	New School Model 2- The Leader's Role	النموذج المدرسي الجديد: دور القائد

200.10.01.C	SIP	School Improvement Planning (2B)	التخطيط للتطوير المدرسي (2ب)
200.11.01.C	NSM	New School Model 3- Leading Change	النموذج المدرسي الجديد : قيادة التغيير
300.02.01.A	TNA	The Year Ahead- The Training Needs Analysis	العام الحالي: التعلم المهني من أجل التطوير المدرسي
300.03.01.A	EHS	Environment, Health & Safety (EHS) -Policy Manual	تدريب حول الأمن والسلامة والبيئة دليل سياسات المجلس:
300.04.01.A	Leading Learning	Leading Learning in the 21 st Century	قيادة التعلم في القرن الحادي والعشرين
300.05.01.A	RAFA	Raising Achievement for All Students (RAFA)	إنجاز متقدم للجميع (RAFA)
300.06.01.A	Health	Health and Well Being	سياسة مجلس أبوظبي للتعليم الخاصة بالرعاية الصحية للطلبة

300.07.01.A	Leading Change	Leading Change for School Improvement	قيادة التغيير لغاية تحسين المدرسة
300.08.01.A	OST	Using the Online Statistical Tool (OST) – SLT only	استخدام أداة تحليل البيانات المصغرة
300.09.01.A	Prof Stds	PSS-Introduction to the Art and Science of Teaching	مقدمة في فن وعلم التدريس
300.09.02.A	Prof Stds	PSS - The Attributes of Effective Teaching Pt1	خصائص وسمات التدريس الفعال - الجزء الأول
300.09.03.A	Prof Stds	PSS -The Attributes of Effective Teaching Pt2	خصائص وسمات التدريس الفعال-الجزء الثاني
300.09.04.A	Prof Stds	PSS-Methods to Engage Students Pt1	طرق تحفيز الطلاب على المشاركة - الجزء الأول
300.09.05.A	Prof Stds	PSS-Methods to Engage Students Pt2	طرق تحفيز الطلاب على المشاركة - الجزء الثاني
400.00.01.A	Strand SLT	SLT Training Planning and Strand Agendas	تدريب فريق القيادة العليا – التخطيط وجدول أعمال الوحدة التدريبية
400.01.01.A	PD	PD - Intro to the Year	تعمية مهنية مقدمة للسنة الدراسية
400.01.02.A	PD	PD - Intro to the Year(2)	تعمية مهنية مقدمة للسنة الدراسية (٢)
400.02.01.A	PD	Setting Up for Success	الإعداد للنجاح
400.03.01.A	Mgt	Site-Based Facilities Management	إدارة المرافق في المدارس المحلية بالتدريب
400.04.01.A	Mgt	Customer Service (Effective Communication)	خدمة العملاء (التواصل الفعال)
400.05.01.A	Capstone	Application Process- Leaders' Perspective	عملية التطبيق- منظور القادة
400.05.02.A	Capstone	Application Process—Leading Colleagues for Impact	عملية التطبيق- منظور القادة
400.06.01.A	LST	Ensuring High Achievement through the Academic LST	ضمان تحقيق الإنجاز المتقدم من خلال فريق دعم التعلم الأكاديمي
400.07.01.A	PD	Making March PD Week a Success	
400.10.01.A	PD	SLT PD Planning for March PD Week	

ملحق (3): أسئلة المقابلة

كلية الدراسات العليا

جامعة الإمارات العربية المتحدة

برنامج القيادة التربوية

مديري ومديرات المدارس الأفاضل ،،،

تحية طيبة وبعد ،

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " أثر برنامج تمكين التدريبي على تطوير كفايات مديري مدارس الحلقة الثانية بمدينة العين من وجهة نظرهم " ، والتي تهدف إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي (تمكين) في مديري المدارس وفي تطوير كفاياتهم والكشف عن مدى إسهام برنامج (تمكين) التدريبي في مساعدة مديري المدارس حول قيادة جوانب التغيير الخمسة في قيادة المدرسة وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج القيادة التربوية .

ولتحقيق أغراض الدراسة ، قامت الباحثة بإعداد أسئلة المقابلة معتمدة على ما جاء في الدراسات ذات الصلة ، ومعايير التنمية المهنية لمديري المدارس لمجلس أبوظبي للتعليم .

تستغرق الإجابة على أسئلة المقابلة تقريباً ساعة. كل ما يرد من إجابات سيكون موضع احترام ويعامل بسرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض هذا البحث العلمي فقط ، وعلية لديكم الحرية في كتابة الاسم وسوف يتم تسجيل المقابلة ولكم الحق في سماع التسجيل وتعديل ما ترغبون بالتعديل عليه.

شاكراً ومقدرة لكم حسن تعاونكم،

للاستفسار عن الدراسة بإمكانكم التواصل مع الباحثة على الرقم 050 أو عبر البريد الإلكتروني:

200200749@uaeu.ac.ae

الباحثة : مريم خليفة الغيثي

الجزء الأول : المعلومات العامة

الرجاء وضع علامة (√) في المربع المناسب

- 1- الاسم :
- 2- الجنس :
- 3- المؤهلات :
- 4- سنوات الخبرة في العمل كمدير مدرسة :

- 1- ما هي مواضيع التنمية المهنية التي حضرتها في برنامج تمكين التدريبي؟
- 2- ما هي أكثر الموضوعات التي استفدت منها في برنامج تمكين؟ وكيف قمت بتطبيقه داخل المدرسة؟
- 3- هل شعرت أن هناك أثراً إيجابياً أو سلبياً لبرنامج تمكين على أداء مدير المدرسة؟ اشرح لي ذلك.
- 4- هل طور برنامج تمكين مهاراتك القيادية وكيف؟
- 5- ما أثر البرنامج التدريبي (تمكين) على المدير في استغلال البيئة المدرسية بما يخدم العملية التعليمية (عمليتي التعليم والتعلم ويشمل المنهج)؟
- 6- كيف أثر البرنامج التدريبي (تمكين) في عملية صنع القرار في المدرسة؟
- 7- كيف ساعد البرنامج التدريبي (تمكين) مدير المدرسة على إيجاد مجتمع تعلم مهني و تعاوني؟
- 8- هل كان لبرنامج التدريبي (تمكين) تأثير إيجابي في تحسين علاقة مدير المدرسة بالمعلمين ؟ وكيف؟
- 9- هل كان للبرنامج التدريبي (تمكين) تأثير إيجابي في تحسين علاقة مدير المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي ؟ وكيف كان ذلك؟
- 10- هل كان للبرنامج التدريبي (تمكين) آثار إيجابية في تحسين علاقة مدير المدرسة بالطالب ؟ وكيف؟
- 11- ما مفهومك عن مجتمعات التعلم وكيف تغيرت ممارساتك تبعاً لهذا المفهوم ؟
- 12- كيف ساعد برنامج تمكين في تطوير مهاراتك في التخطيط الإستراتيجي؟

- 13- كيف أثر برنامج تمكين في تحسين طريقة تقييمك لأداء المعلمين؟
- 14- كيف استفدت من البرنامج القيادي في تغيير ممارسات المعلمين التدريسية؟
- 15- هل كان لبرنامج تمكين أثر في تحسين تقييمك الشخصي كمدير؟ وضح كيف كان ذلك .
- 16- هل لديك اية معلومات او ملاحظات اخرى تود اضافتها عن اثر برنامج تمكين؟ وما هي ؟

شاكرين لكم حسن التعاون ،،،

الباحثة مريم خليفة الغيثي

ملحق (4): رسالة تسهيل مهمة باحث من جامعة الإمارات العربية المتحدة



التاريخ: 2014/10/28

السادة مجلس أبوظبي للتعليم

السادة مكتب العين التعليمي

تحية طيبة، وبعد...

بدايةً يطيب لنا أن نتقدم لكم بأطيب تحياتنا متمنين لكم كل التوفيق والنجاح في الارتقاء بالعملية التعليمية، هذا وفي إطار التعاون بين مجلس أبوظبي للتعليم وكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، نود إيفادكم علماً بأن الطالبة/ **مريم خليفة الخيبي**، مسجلة في برنامج الماجستير تخصص " **القيادة التربوية** " ونقوم بإعداد بحث

من ضمن متطلبات الماجستير. لذا نرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمتها البحثية.

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم.

هذا وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير.

متسقة برنامج الماجستير
د. هالة الحويرص

Hala Elhowe

نسخة إلى:
قسم أصول التربية

ملحق (5): رسالة تسهيل مهمة باحث من مجلس أبوظبي للتعليم



مجلس أبوظبي للتعليم
Abu Dhabi Education Council
التعليم أولاً Education first

Date: 8 th August 2016	التاريخ: 8 أغسطس 2016
Ref:	الرقم:
To: ADEC Unit Directors & Arabic Supervisors,	السادة / مديري الإدارات وموجهي اللغة العربية
Subject: Letter of Permission	الموضوع: تسهيل مهمة باحثين
Dear Principals,	تحية طيبة وبعد...
The Abu Dhabi Education Council would like to express its gratitude for your generous efforts & sincere cooperation in serving our dear students.	يطيبُ لمجلس أبوظبي للتعليم أن يتوجه لكم بخالص الشكر والتقدير لجهودكم الكريمة والتعاون الصادق لخدمة أبنائنا الطلبة.
You are kindly requested to allow the researcher/ Mariam Khalifa Ali Alghaithi , to complete her research on:	ونود إعلامكم بموافقة مجلس أبو ظبي للتعليم على موضوع الدراسة التي ستجريها الباحثة/ مريم خليفة علي الغيثي , بعنوان:
فعالية برامج "تمكين" التدريبي على تحسين الأساليب القيادية للمديرين ومساعدتي المديرين في مدارس الحلقة الثانية للبنات بمدينة العين من وجهة نظر المديرين ومساعدتي المديرين والمعلمين	فعالية برامج "تمكين" التدريبي على تحسين الأساليب القيادية للمديرين ومساعدتي المديرين في مدارس الحلقة الثانية للبنات بمدينة العين من وجهة نظر المديرين ومساعدتي المديرين والمعلمين
Please indicate your approval of this permission by facilitating her meetings with the sample groups at your respected schools.	لذا، يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحثة ومساعدتها على إجراء الدراسة المشار إليها.
For further information: please contact Mr Helmy Seada on 02/6150140	للاستفسار: يرجى الاتصال بالسيد/ حلمي سعد على الهاتف 02/6150140
Thank you for your cooperation.	شاكرين لكم حسن تعاونكم
Sincerely yours,	وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...
<p>محمد سالم محمد الطاهري المدير التنفيذي لقطاع العمليات المدرسية Abu Dhabi Education Council</p>	